



**HAL**  
open science

## Se former avec un jeu pédagogique. L'intérêt perçu par les différents acteurs de la formation

Thomas Doidy

### ► To cite this version:

Thomas Doidy. Se former avec un jeu pédagogique. L'intérêt perçu par les différents acteurs de la formation. Education. 2014. dumas-01061206

**HAL Id: dumas-01061206**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01061206>**

Submitted on 5 Sep 2014

**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.

# SE FORMER AVEC UN JEU PEDAGOGIQUE

*L'INTERET PERCU PAR DIFFERENTS ACTEURS DE LA FORMATION*

Thomas Doidy - 2014

Expert : Julian Alvarez

Directrice de mémoire : Annie Jézégou

Encadrante professionnelle : Adeline Carlier



# SE FORMER AVEC UN JEU PEDAGOGIQUE

*L'INTERET PERCU PAR DIFFERENTS ACTEURS DE LA FORMATION*

# Contenu

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>1. CONTEXTE</b>	<b>8</b>
1.1 Itinéraire personnel	8
1.2 Le terrain de stage	11
1.2.1 Humanis	11
1.2.2 Le service Formation Intégration Relation Client	12
1.3 L'ingénierie en formation	14
1.3.1 Les ingénieries pédagogique et de formation	15
1.3.2 La formation en entreprise	17
1.4 Le chargé d'ingénierie pédagogique	18
1.4.1 Un large panel d'actions	18
1.4.2 Les relations avec l'environnement	21
1.4.3 Les actions au sein du service	23
1.5 En quête de problématisation	25
<b>2. CHAMPS D'OBSERVATION</b>	<b>28</b>
2.1 Le jeu à des fins éducatives	28
2.1.1 Pérégrinations historiques et disciplinaires	28
2.1.2 Qui dit « jeu » dit « joueur »	31
2.1.3 Le lude ; l'essence même du jeu	33
2.2 Le jeu comme méthode pédagogique	36
2.2.1 Jeu et motivation	37
2.2.2 L'apprentissage par le jeu, une utopie ?	42
2.3 L'usage du jeu	45
2.3.1 Eléments externes à l'apprentissage	45
2.3.2 La notion d'intérêt	47
<b>3. EXPERIENCE DE LA MISE EN PLACE D'UN JEU PEDAGOGIQUE</b>	<b>50</b>
3.1 Pourquoi le jeu pédagogique ?	50
3.1.1 Les formations existantes	50
3.1.2 Les jeux à Humanis	53
3.2 L'ingénierie pédagogique menée	59
3.2.1 Les problématiques ante-conception	59
3.2.2 La conception en tant que telle	62

3.2.3	Déploiement sur les sites ICR	65
<b>3.3</b>	<b>Prise d'importance des jeux Humanis</b>	<b>66</b>
<b>4.</b>	<b>DISCUSSION</b>	<b>69</b>
<b>4.1</b>	<b>Des atouts indéniables</b>	<b>71</b>
4.1.1	Un outil dédramatisant	72
4.1.2	Un outil socialisant	73
4.1.3	Un outil motivant	74
4.1.4	Un outil au service de l'apprentissage	75
<b>4.2</b>	<b>La vie d'un jeu pédagogique</b>	<b>77</b>
4.2.1	La conception	77
4.2.2	L'animation	78
4.2.3	L'évaluation	80
<b>4.3</b>	<b>Les points de vigilance</b>	<b>81</b>
4.3.1	En fonction des apprenants	81
4.3.2	Un équilibre à adopter	83
4.3.3	La budgétisation d'un jeu	86
<b>4.4</b>	<b>Que déduire ?</b>	<b>87</b>
	<b>CONCLUSION</b>	<b>91</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>93</b>
	<b>INVENTAIRE DES SIGLES</b>	<b>96</b>
	<b>ANNEXES</b>	<b>97</b>

# Introduction

Cet écrit n'est pas la résultante de ma seule volonté individuelle qui se serait soudainement exprimée en début d'année. Il ne vient pas de nulle part. Au contraire il s'inscrit, au même titre que ceux de mes collègues de promotion d'ailleurs, dans un schéma temporel et conjoncturel bien plus large que l'on ne l'aurait à première vue imaginé...

Le monde évolue, et rapidement. L'augmentation du chômage dans notre pays n'est pas semble-t-il (contrairement à ce que l'on entend régulièrement) la faute de tel ou tel gouvernement qui n'aurait pas assez soutenu les entreprises ou les salariés. L'économie mondiale, grâce ou à cause de la globalisation se transforme, et de nouveaux équilibres se forment. La France, et plus largement les pays occidentaux ont perdu, depuis les années 1970 de nombreux emplois. Ils ont ainsi sous l'effet d'un cercle vicieux vu leur chômage augmenter. Pour tenter de le juguler ils ont dû créer et aménager des systèmes curatifs permettant aux personnes sans emploi de développer ou de transposer leurs compétences à des secteurs commercialement plus porteurs.

C'est ainsi qu'apparaissent de réelles politiques favorisant la formation professionnelle pour adultes. Conçus initialement relativement rapidement, ces dispositifs reprirent (très schématiquement) la façon d'enseigner de l'Education Nationale pensée sous la Troisième République. Or déjà décriée, la méthode pédagogique descendante employée seule (où le savoir n'émanerait que du professeur) ne semble pas non plus convenir aux formations d'adultes. Une certaine volonté de diversification de l'offre de formation s'est, et se fait toujours ressentir. Grâce au développement de l'outil informatique, c'est d'abord le e-learning qui fut introduit dans les entreprises afin de former leurs salariés. En parallèle, le champ de la formation professionnelle prit de l'importance et se structura de plus en plus. Très récemment et en continuation du e-learning et des serious games (qui « mine de rien » intègrent une part non négligeable de ludicité), ce sont les jeux pédagogiques qui prirent peu à peu place au sein des dispositifs de formation.

Ce n'est pas encore (loin s'en faut) un outil pédagogique largement rependu. Avec tous les aprioris que l'on peut imaginer, certaines entreprises ne prennent même pas la peine de « seulement » imaginer à l'exploiter. C'est ici qu'intervient la structure dans laquelle j'ai

pu évoluer pendant deux années durant. J'ai eu la chance en effet d'être accepté au sein d'un service de formation interne à Humanis, en tant que stagiaire à partir de ma première année de Master. La direction dont dépend ce service, laisse aux ingénieurs pédagogiques qui le composent (en termes de conception de supports et d'organisations de formations) une marge manœuvre et une confiance dont il faut, je pense, en permanence se souvenir.

Cette ouverture d'esprit, nécessaire il me semble dans nos milieux évolutifs, permet la création de plusieurs jeux à des fins d'apprentissage. Le sujet de cet écrit part donc de cette expérience et, sans exposer la question issue de la problématique il se focalisera sur l'intérêt que perçoivent plusieurs acteurs à l'utilisation d'un jeu de ce type en formation. Bien qu'il ne s'agisse pas encore d'un outil extrêmement répandu, les individus ont tout de même à ce sujet nous le verrons, des perceptions et des avis différents.

Pour commencer, nous présenterons le contexte global de mes deux années passées au sein d'Humanis. Après avoir précisé de quel type de structure il s'agit, et après un petit aparté théorique expliquant ce que sont les ingénieries pédagogique et de formation, nous ferons l'état des lieux de toutes les actions imputables au poste de chargé d'ingénierie pédagogique que j'occupe aujourd'hui, en alternance. C'est ce contexte-ci qui me permet l'écriture de ce mémoire.

Sera ensuite abordé l'aspect théorique de l'utilisation du jeu en formation d'adulte. Nous parlerons d'abord du jeu en tant que tel (en dehors de toute considération pédagogique). Ce début de partie nous permettra de poser un premier pied dans la conceptualisation de ce qu'est le jeu, et de ce qu'il permet d'une façon générale. Nous nous focaliserons ensuite spécifiquement sur le jeu imaginé, développé, et déployé à des fins pédagogiques. Intégrant des éléments constitutifs du jeu classique (flow, lude, frivolité), il devra y associer (de façon équilibrée) des éléments liés aux Sciences de l'Education comme la motivation, l'évaluation etc. Cet écrit est le fruit d'une démarche inductive, ainsi aucune hypothèse ne sera formulée avant le recueil de données que constituera ce premier apport théorique. Pour rester fidèle à cette démarche inductive et ne présupposer aucune injonction, le « jeu pédagogique » dont traite cet écrit sera tantôt appelé ainsi, tantôt appelé « jeu de formation », tantôt appelé « jeu à des fins d'apprentissage ». Comme le précisent Hourst et Thiagarajan (2013, p.24), nous pourrions également l'appeler « *'activité pédagogique alternative' ou (...) 'application interactive des concepts' ou toute autre expression acceptable par le plus grand nombre* ».

Cet écrit relève certes d'un mémoire de Master 2, mais intégré à un cursus professionnalisant (et donc en alternance) il se doit de reprendre (pour donner toujours plus de corps à cet écrit) une partie bien plus pratique, illustrant en quelque sorte les propos retenus lors de l'apport théorique. Nous parlerons donc de l'expérience de la mise en place de jeux pédagogiques, telle qu'elle s'est déroulée à Humanis. Seront ainsi abordés les fondements qui permirent un développement de ce type d'outil dans l'entreprise, ainsi que toutes les phases propres à l'ingénierie de formation menée.

A ce moment du développement nous aurons donc un apport théorique solide, agrémenté d'une illustration « terrain » des plus concrètes. Or cette dernière ne rend pas réellement compte du point de vue et de la perception des individus évoluant dans le champ de la formation. C'est pourquoi, à l'aide d'entretiens, nous exposerons les considérations de six acteurs allant d'apprenants, à une personne décisionnaire, en passant par un formateur, un concepteur, un consultant et un chargé de cours en université. L'utilisation d'un jeu en formation n'aura ainsi plus de secret, et nous pourrons en confrontant tous les apports recensés dans cet écrit, mesurer le ou les intérêts dégagés et savoir à quel niveau (et comment) il peut s'intégrer dans un parcours de formation plus global.

# 1. Contexte

## 1.1 Itinéraire personnel

Il n'est pas forcément facile de parler de soi, de comprendre pourquoi certaines choses se produisent de telle ou telle façon. Pour présenter ce parcours qui m'a amené à devenir ce que je suis aujourd'hui, je vais m'appuyer sur toute la partie introductive de mes mémoires de Licence et de première année de Master. Le but n'étant pas de garder un pied dans le passé, et de considérer comme acquis mes écrits antérieurs, mais cette réflexion sur soi a déjà eu lieu en partie les années passées. Il me semblait déjà évident que le passé de chacun déterminait sa situation présente, ses comportements, sa façon de penser et sa compréhension des choses de la vie. Il me paraissait encore plus évident (me concernant) que l'on ne pouvait en prendre conscience, une fois seulement ce passé formalisé.

*« Il suffit de nommer la chose pour qu'apparaisse le sens sous le signe ».*

**Léopold Sédar Senghor.**

Les situations pédagogiques vécues, qu'elles aient été formelles ou informelles, et qu'elles aient eu lieu en tant qu'apprenant ou en tant qu'animateur, m'ont aidé à me positionner aujourd'hui.

Etant passionné de géographie depuis ma prime enfance, l'école (essentiellement à partir du collège) n'a que très rarement réussi à me faire avoir de bons résultats, et ce même dans cette discipline dans laquelle j'avais pourtant des connaissances certaines. Je pense comprendre aujourd'hui où et pourquoi l'accroche ne s'est pas faite entre ce « moi insouciant » et cette « école si rigide ». L'institution que représente l'Education Nationale n'utilise que trop la carotte ou le bâton comme instrument de motivation, or il est prouvé que c'est un facteur qui contribue fortement à diminuer la motivation interne, qui seule permet d'ancrer réellement l'apprentissage. Je pense également comprendre pourquoi et comment j'ai pu être si perdu et déstabilisé durant ce parcours scolaire. Foncièrement intéressé par les choses de la vie (contextes politique, international, social etc...), il m'était néanmoins impossible de les retranscrire dans le « système enseignement secondaire ». Je n'étais pas à ma place.

Une fois mon baccalauréat obtenu, il y a huit ans, je me suis orienté sans réelle conviction et surtout sans projet professionnel en Licence de Géographie à l'Université d'Orléans. Epris de cette discipline, elle me semblait être la plus naturelle à étudier. S'en suivirent donc quatre années de scolarité (deux sur Orléans, deux sur Paris) qui se soldèrent en échec. J'ai été surpris d'apprendre qu'ici aussi, ma réflexion butait. Je sais aujourd'hui que je n'étais pas convenablement préparé au « système universitaire », et la nécessité d'auto subvention à mes besoins participa d'autant plus à cet insuccès. En sus de mes études j'ai effectivement occupé plusieurs emplois à temps partiel (à hauteur de 25 heures par semaine environ), aussi bien dans la restauration rapide que dans l'événementiel. Ces domaines d'activité m'ont certes permis d'acquérir une rigueur au travail mais n'ont éveillé chez moi absolument aucune dimension d'avenir.

Je me suis donc mis en quête de nouvelles perspectives. Je suis devenu pour un an assistant d'éducation dans un collège du sud de Paris. Le contact avec les jeunes est devenu une évidence, et le rôle de « tuteur, formateur, accompagnant » s'était alors ouvert à moi. En parallèle de tout cela, je suis toujours resté animateur au sein des Scouts et Guides de France. Je considérais alors cette action bénévole comme une sorte de soupape, une façon de garder un contact permanent avec la nature, avec les jeunes, et avec un Mouvement qui m'a vu grandir.

J'aurais certainement pu persévérer dans cette voie et rester assistant d'éducation. Or, le contexte global de ma situation, un certain besoin de quitter Paris et surtout de faire le point m'ont amené à chercher des financements pour construire un grand projet de randonnée outre-Atlantique ; l'Appalachian Trail, 3500 km, cinq mois de marche. Il fallait que je m'évade, que je puisse me « frotter » au monde, qu'il puisse me renvoyer une image de moi que je comprenne. Cette randonnée n'a finalement pas été à la hauteur de mes espérances, et j'ai dû écourter ce séjour de quelques mois. J'ai néanmoins trouvé ce que j'étais allé chercher : des réponses aux questions que je ne savais alors pas me poser.

La finalité de cette indécision constante (de 2006 à 2011) m'a amené à rencontrer une consultante en développement professionnel et à suivre de ce fait un bilan de compétences adapté aux personnes de mon âge et de ma situation. A travers une analyse novatrice de la personnalité et de la façon d'appréhender la valeur travail, le cabinet Emergy me proposait

une réflexion comportant trois parties : l'identification des pistes d'orientation, le profil de motivation et la clarification de l'image de soi. Se sont ainsi détachées des activités favorisant potentiellement mon épanouissement, et auxquelles sont associées des notions d'éveil (créer - accompagner), de conception (explorer - créer) et de conseil (explorer - accompagner). Le compte rendu de ce bilan a fait apparaître pour la première fois à ma connaissance les sciences de l'éducation et de la formation des adultes.

Septembre 2011, je suis entré en Licence de Sciences de l'Education et de la Formation des Adultes en parcours professionnalisé (sur indication du cabinet Emergy) au Centre Université-Economie d'Education Permanente (CUEEP) de l'Université Lille1. J'ai donc intégré, en alternance, l'équipe des formateurs en Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP) de l'Institut Lillois d'Education Permanente (ILEP). J'y ai appris les spécificités pédagogiques de l'APP, et l'adaptabilité des formateurs. La mission qui m'était allouée consistait premièrement à concevoir, créer, animer et évaluer un module de formation en présentiel sur la Construction Européenne pour le public apprenant de l'APP. En second lieu, j'ai dû mesurer, analyser, et appréhender la mise en place à l'ILEP de la plateforme e-learning du C2RP, et former les formateurs de l'APP à son utilisation.

J'ai alors eu le sentiment d'avoir trouvé l'ultime engrenage qui m'empêchait d'avancer vers un but, et c'est en effet seulement à partir de cette année-ci que j'ai compris qu'une quête m'animait : celle de la recherche DU modèle pédagogique alternatif à celui employé de façon très large dans l'Education Nationale.

Ce constat étant fait, il pouvait sembler incomplet de ne vouloir s'arrêter qu'à la Licence, et la curiosité m'a amené (pour aller encore plus en amont dans la conceptualisation d'une formation) à intégrer le Master 1 en Ingénierie pédagogique, puis enfin le Master 2 en Ingénierie de la Formation (IF).

## 1.2 Le terrain de stage

### 1.2.1 Humanis

En parallèle des cours dispensés au CUEEP, et conformément à la maquette des Master 1 et 2, j'effectue en tant que chargé d'ingénierie pédagogique mon alternance de professionnalisation au sein du service Formation Intégration Relation Client (FIRC), de la Direction Retraite du groupe Humanis.

Humanis est un groupe de protection sociale, de mutuelle santé, de retraite complémentaire, d'épargne et de prévoyance. Il est la résultante (depuis le 06 janvier 2012) de la fusion de plusieurs entités que sont AprIonis (AI), Vauban-Humanis (VH), et Novalis-Taitbout (NT). Le groupe connaît de ce fait un contexte de fusion, dans lequel l'organigramme se voit inéluctablement être modifié. Environ 6000 salariés travaillent dans cette structure et se répartissent dans plus de cinquante sites sur tout le territoire français, métropolitain et d'outre-mer (les régions Centre, Île-de-France et Nord-Pas-de-Calais étant les plus importantes). Par voie de conséquence, certains déplacements ont été à envisager dans le cadre de mes missions.

Humanis est le premier acteur national en retraite complémentaire et en épargne salariale, le second en tant qu'institution de prévoyance, et le troisième groupement mutualiste le plus important au plan national.

Les valeurs du groupe telles qu'elles sont décrites sur son site internet<sup>1</sup> sont:

- L'**ambition**, qui vise à « *protéger durablement les femmes et les hommes (...) et à répondre à leurs exigences* ».
- Le **partage**, qui vise à « *faire vivre chaque jour (...) [un] état d'esprit humaniste envers les clients et les collaborateurs* ».
- L'**engagement**, qui vise enfin à « *agir de façon responsable pour développer et innover en matière de protection sociale* ».

---

<sup>1</sup>[www.humanis.com](http://www.humanis.com)

## 1.2.2 Le service Formation Intégration Relation Client

Depuis le 06 août 2012, j'évolue donc dans le service Formation Intégration Relation Client. Ce service est sous la responsabilité d'Adeline Carlier, ancienne étudiante du CUEEP, diplômée du Master 2 IF.

Le FIRC est une cellule de support fonctionnel dont le but phare est de développer et de gérer les compétences par le biais de la formation, en agissant notamment sur l'accompagnement auprès des Centres de Relation Client (et donc de leurs managers, référents, correspondants client), sur la mutualisation des outils et des supports, et enfin sur la contribution à l'amélioration pédagogique (à la fois dans les supports et au niveau de l'animation). Les rôles du FIRC tels que le service les a décrits et schématisés en Novembre 2012 consistent<sup>2</sup> à l'administration des outils de formation (base de connaissances, plateforme e-learning), à la gestion des compétences, à la participation à des projets de formation, et à l'élaboration de parcours d'intégration et de perfectionnement. Le service s'emploie de plus à l'enrichissement de l'offre de formation (à travers notamment une veille documentaire sur l'innovation pédagogique), à la coordination des acteurs de la formation, et donc au pilotage de l'activité de formation, en rédigeant par exemple des reportings. Le service établit enfin un suivi qualité, en participant éventuellement aux revues de processus<sup>3</sup>.

Le FIRC a été positionné dans le groupe Humanis (depuis la fusion) au sein de la Direction Relation Client du périmètre Retraite. Il est au cœur du fonctionnement du Pôle Interlocution Client puisqu'il participe à l'élaboration des supports relatifs aux projets impliquant la formation des personnes.

---

<sup>2</sup> Extrait de la carte heuristique présentant les actions du FIRC, cf. annexe 1.

<sup>3</sup> Les revues de processus sont des instances qui ont lieu trimestriellement. Elles reviennent sur les actions menées au sein de la Direction Retraite, suivent, et mettent en place des solutions face à de possibles dysfonctionnements constatés. Elles rassemblent tous les acteurs de la Direction Retraite, que sont par exemple la Qualité, le service Formation, le Pilotage, les services Opérationnels etc.

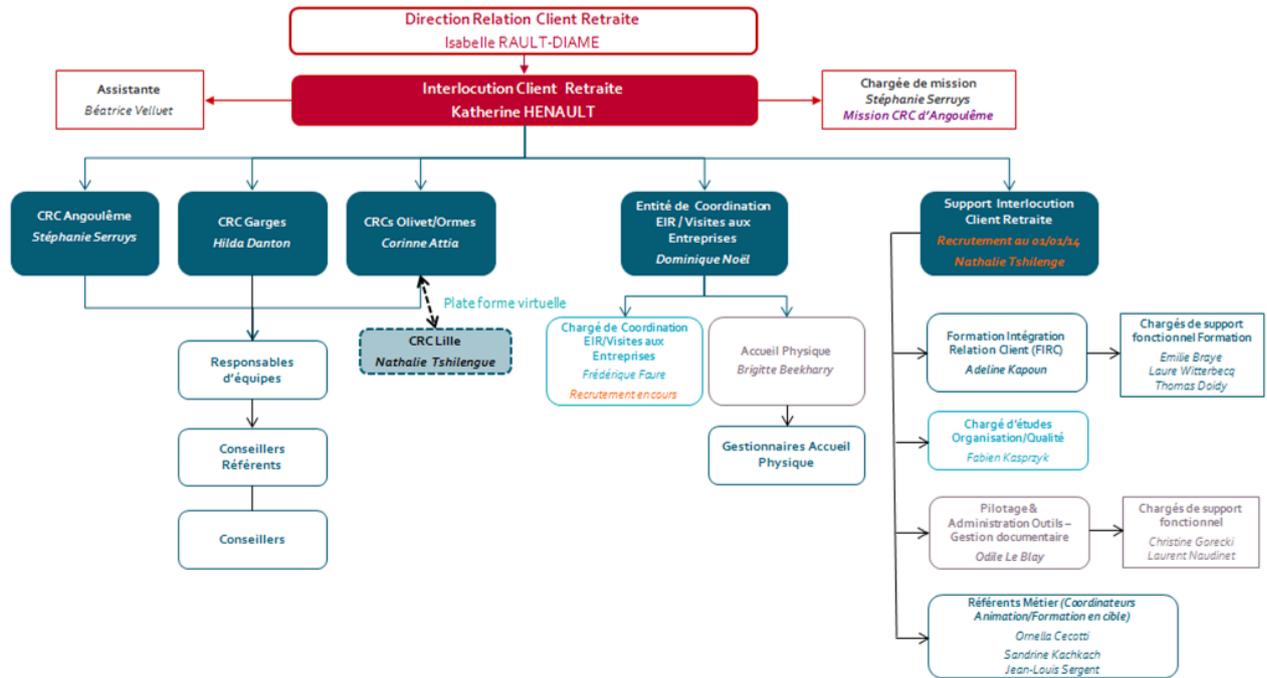


Figure 1 : Organigramme de positionnement Humanis

En lien avec ces changements et ces projets auxquels il participe, le service est amené par ailleurs à collaborer avec d'autres pôles. La formation et son ingénierie ont donc une place stratégique puisqu'elles permettent de gagner en qualité au sein des Centres de Relation Client et donc en satisfaction client. Ceci, expliquant certainement l'engouement du Département Interlocution Client dans la création et la mise en place de sa propre cellule de formation, indépendante des Ressources Humaines et au plus proche de son activité : « *Créer un Centre de Formation Interne à la Relation Client ayant pour objectif de fédérer l'ensemble des acteurs internes de la Relation Client autour d'un principe partagé : penser et agir en fonction de nos Clients, en vue d'accroître leur satisfaction et de les fidéliser. Il s'agira notamment de promouvoir l'enrichissement mutuel des différents services* »<sup>4</sup>.

Le collaborateur évoluant au sein du FIRC est défini comme étant chargé d'ingénierie pédagogique. De nombreuses actions lui sont imputables, il semble donc judicieux avant même d'en faire l'état des lieux, de préciser les axes à travers lesquels nous concevons ici les ingénieries pédagogique et de formation. Celles-ci, de par leur complexité et de leur place au

<sup>4</sup> Extrait de la note d'initialisation du projet FIRC (2008)

cœur de l'activité du FIRC ainsi que de la problématique développée dans ce mémoire, il convient de les définir le plus précisément possible.

### 1.3 L'ingénierie en formation

Dans le monde des Sciences de l'Education, le terme d'ingénierie est appliqué à la « pédagogie » mais aussi à la « formation ». Il s'agit de notions pour lesquelles de nombreux auteurs ont consacré leurs ouvrages en les spécifiant tantôt au monde de l'entreprise, tantôt à l'andragogie, tantôt à l'insertion, tantôt au e-learning etc. Ainsi l'amplitude spectrale des champs d'action de l'ingénierie est à disjoindre entre d'un côté l'ingénierie pédagogique, et de l'autre l'ingénierie de formation.

*« L'art du pédagogue est comme l'art de l'ingénieur. L'inspiration, le génie pédagogique, l'intuition. »*

**Pierre Gréco**

Emprunté au secteur industriel, « l'ingénierie » se propage peu à peu à partir de la moitié des années quatre-vingt au domaine des Sciences Sociales. Ardouin (2010, p.16) en fait l'inventaire, et précise notamment que Le Boterf (1985) est le premier à détourner le mot pour l'appliquer à ce domaine d'études. Il parle alors « *d'ingénierie de la formation* », englobant toutes les phases de la conception d'une formation. Bouthors en 1987 (op.cit.), développe quant à lui la notion « *d'ingénierie pédagogique* » certainement pour faire ressortir les phases de réflexion et de conception pédagogique que bon nombre considèrent comme étant le cœur des formations.

Pour faire écho à ce bref inventaire, Ardouin (2010, p.26) donne sa propre définition de l'ingénierie et en distingue trois types. Il parle d'abord d'***ingénierie des politiques***. En entreprise, tout système de formation renvoie à des décisions d'ordre politique. « *C'est le niveau stratégique et décisionnel* » (op.cit.) qui correspond au maître d'ouvrage. On parle ici de Gestion de Projet. L'***ingénierie des systèmes de formation*** correspond à la « *construction et [à] l'ossature du projet de formation (...), c'est le niveau organisationnel qui correspond au maître d'œuvre de la formation* » (op.cit.). Ce dernier a pour mission la mise en œuvre et la réalisation de l'ouvrage demandé. L'***ingénierie pédagogique*** enfin, qu'il nomme également

ingénierie des pratiques pédagogiques « *caractérise le travail pédagogique* » (op.cit.), à travers notamment la conception d'outils de formation.

### 1.3.1 Les ingénieries pédagogique et de formation

S'entendant sur le fait que l'ingénierie pédagogique est partie et dépend de l'ingénierie de formation, il semble judicieux d'en donner des précisions respectivement dans cet ordre.

Selon Perrin Van-Hille (2011, p.49), « *en ingénierie pédagogique le travail est itératif, c'est-à-dire fait d'allers et retours* », et ce à deux niveaux. Au premier niveau le constat qui est fait est admissible par de nombreux chargés de formation, car « *imaginer un dispositif cohérent contraindra le responsable de formation à réfléchir aux concepts pédagogiques* » (Bach, 2007, p.55). Et accepter de confronter différents concepts, c'est aller selon Perrin Van-Hille (2011, p.49) jusqu'à « *la certitude que votre cheminement est solide vis-à-vis de l'objectif et attractif pour les stagiaires* ». L'ingénierie pédagogique aurait donc pour but selon ce dernier auteur de « *rendre accessible, compréhensible et mémorisable ce qui est nouveau voire compliqué pour les stagiaires* » (2011, p.48). Le second niveau correspond quant à lui aux interactions (pouvant être conséquentes) existant entre les différents intervenants d'un projet de formation. Ce niveau se rapproche de la notion d'ingénierie de formation.

Ardouin (2010, p.11), citant de nouveau le Boterf nous dit que « *l'ingénierie de formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation* ». La notion de coordination ainsi comprise dans l'ingénierie de formation implique selon Parmentier (2012, p.26) du management de proximité : « *Ce management de proximité est confronté à une double difficulté : mettre en place les objectifs fixés par la direction au risque de créer des tensions avec son équipe [et] prendre en compte la réalité de l'activité et soutenir son équipe au risque de ne pas être reconnu par la direction* ».

L'ingénierie de formation est définie par Ardouin (2010, p.36) comme étant « *une démarche socioprofessionnelle* » dans laquelle plusieurs étapes sont à dissocier.

« L'ingénieur-formation a à **analyser, concevoir, réaliser et évaluer** des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation » (op.cit.) :

▪ **Analyser**

« Cette étape est primordiale (...) c'est une compréhension fine de l'environnement, du cadre socioprofessionnel dans lequel on se situe ». Suite à cette analyse l'ingénieur de formation doit être en mesure de formaliser les objectifs opératoires en résultats attendus.

▪ **Concevoir**

« Cette étape de conception doit permettre d'imaginer des dispositifs innovants, de créer des actions spécifiques et adaptées à l'environnement étudié précédemment ». Grâce à cette étape, et suite aux négociations entre le commanditaire et le prestataire, il sera permis « d'aboutir au projet final qui sera mis en œuvre ».

▪ **Réaliser**

« Durant cette étape, le responsable de l'ingénierie de la formation devra assurer trois grandes activités : l'animation, le pilotage et la communication ».

▪ **Evaluer**

« L'évaluation peut être tournée vers les personnes, le groupe, les objectifs ou vers le dispositif ».

L'entreprise « doit avoir une vision claire du dispositif intégré dans les situations professionnelles » (Baujard, 2008, p.80). Les étapes énumérées ci-dessus, lorsqu'elles sont menées se doivent de « prendre en considération tous les facteurs humains et organisationnels pouvant engendrer des difficultés au moment de l'appropriation de l'outil » (op.cit.), le risque étant que celle-ci ne soit pas pertinente et correctement assimilée. Baujard (2008, p.101) précise même que les entreprises « dont l'implantation géographique est fortement dispersée [inutile de rappeler que c'est précisément le cas d'Humanis] ont des conceptions différentes du travail collaboratif » et que les responsables de formation « ont désormais un rôle important dans les procédures d'échanges » (op.cit.), ce qui là aussi, se vérifie à Humanis.

### 1.3.2 La formation en entreprise

De très nombreuses définitions existent pour essayer de mettre un cadre au champ d'action de la formation. Ici ont été dégagées celles de trois auteurs ; respectivement Meignant (2009, p.28), Bach (2007, p.60), et Ardouin (2010, p.10):

- « *La formation c'est analyser des situations, (...) en fonction du meilleur rapport coût/avantages escompté et des ressources disponibles externes et internes, mettre en œuvre ces décisions, contrôler pour valider les résultats et en rendre compte* ».
- La formation « *mobilise des acteurs, rassemble des moyens, les organise selon des principes (relatifs au temps imparti, à l'espace disponible, aux modalités de regroupement, au lien avec la pratique professionnelle) pour atteindre des objectifs déterminés* ».
- « *La formation est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif* ».

En croisant ces trois définitions, plusieurs modalités peuvent être mises en avant. Au-delà de l'aspect très pragmatique de Meignant, et des logiques économiques et organisationnelles, on constate aisément que la formation ne peut être dissociée de l'humain. Selon Ardouin (2010, p.32) en effet, « *toute formation met en œuvre trois acteurs structurels : l'entreprise, l'organisme de formation, et la personne en formation* », cette dernière faisant référence avant tout à l'apprenant. Or en formation d'autres personnes interviennent : le formateur bien évidemment, mais également les chargés d'ingénierie pédagogique...

Cette année passée en Master 2 en Ingénierie de la Formation apparaît très schizophrénique pour nous autres, « étudiants ». Dans la peau d'apprenants à l'Université, nous devons nous efforcer au maximum d'appréhender la posture de formateur et/ou de concepteur dans notre milieu évolutif professionnel. Au regard des définitions susmentionnées, nous devons également faire respecter la « bonne marche » d'une application adéquate de l'ingénierie de formation dans notre contexte professionnel.

Maintenant que les ingénierie pédagogique et de formation nous sont plus claires, attachons-nous à présenter les missions qui sont allouées au chargé d'ingénierie pédagogique à Humanis. La finalité de cette démarche est de préciser autant que faire se peut les actions menées dans le cadre de ma mission et de pouvoir ensuite les confronter à la problématique de cet écrit.

## 1.4 Le chargé d'ingénierie pédagogique

### 1.4.1 Un large panel d'actions

Le FIRC est actuellement composé de quatre personnes ; Adeline Carlier responsable du service, Laure Witterbecq et Emilie Dufour (toutes deux chargées d'ingénierie pédagogique), et moi-même.

De par la complexité de son rôle, le chargé d'ingénierie pédagogique « *est appelé à tenir différentes positions* » (Ardouin, 2010, p.246) et « *doit se muer en véritable chef de projet* » (Bach, 2007, p.11). Tel qu'il est défini à Humanis, ses missions principales sont d'« *apporter son savoir-faire technique et pédagogique pour concevoir et développer l'offre de formation pour le métier concerné, en vue d'étendre les compétences des collaborateurs et d'améliorer la satisfaction Client et la qualité de service rendue, [de] participer à la détection et à l'analyse des compétences et besoins de formation, [et de] mettre en œuvre et coordonner les actions de formation*<sup>5</sup> ».

En étroite collaboration avec la Direction des Ressources Humaines, le chargé d'ingénierie pédagogique aura comme principales activités (qui sont par conséquent les missions que j'occupe) :

---

<sup>5</sup> Extrait de la Fiche de poste – Chargé d'ingénierie pédagogique métier (18/10/2013)

- ***L'animation***

Il s'agit ici pour le chargé d'ingénierie pédagogique d'informer et d'échanger avec les managers quant aux évolutions à accompagner en termes de compétences. Il doit, pour se faire, organiser et animer des réunions thématiques au regard des projets de formation. La validation et le contrôle des connaissances par une présence et un accompagnement des collaborateurs (et/ou managers) sur le terrain en lien direct font également partie de ses prérogatives. L'animation de sessions et stages de formations, l'évaluation et le contrôle de l'acquisition des connaissances constituent son cœur de métier, engendrant de fait une participation à la veille quant aux évolutions du métier. Dennery (2008, p.111) précise à ce sujet que le chargé d'ingénierie pédagogique, « *compte tenu de la complexité du marché de la formation, (...) a intérêt à mettre en place un système de veille lui permettant de connaître en permanence l'état de son marché* ». Le chargé d'ingénierie pédagogique doit enfin mettre à jour et suivre les acquisitions dans le respect des obligations légales en lien avec le métier (ex : capacité professionnelle, normes, certifications, etc.).

- ***La détection des besoins de formation***

A travers la détection des besoins de formation, le chargé d'ingénierie pédagogique doit consolider et analyser les évaluations de connaissances et de compétences, identifier et proposer les besoins de formation. La contribution à la consolidation du plan annuel de formation du métier en coordination avec la formation Groupe et sa hiérarchie est à envisager.

- ***L'Ingénierie de formation***

Le chargé d'ingénierie pédagogique doit être en mesure d'analyser le besoin en termes de compétences à développer et d'objectifs pédagogiques, et d'alimenter ou mettre à jour le Cahier des Charges, en proposant notamment l'orientation interne ou externe du besoin en coordination avec les Ressources Humaines et sa hiérarchie. Il doit concevoir, consolider et mettre à jour les supports de formation internes (kits pédagogiques, fiches mémo, supports de formation, didacticiels, jeux pédagogiques...), proposer et consolider les parcours de formation et d'intégration, et enfin proposer, concevoir et mettre à niveau les outils d'évaluation (Quiz, QCM, enregistrements audio, visuels...).

### ▪ *La Gestion des compétences*

Concernant la Gestion des Compétences le chargé d'ingénierie pédagogique doit pouvoir proposer d'éventuelles évolutions quant aux outils de gestion et développement des compétences opérationnelles: (grilles d'évaluation, matrices de compétences...) en conformité avec les référentiels Groupe. Il doit animer le processus de suivi des compétences avec les managers dans le cadre des plans d'actions identifiés, et par la suite mettre à jour et alimenter les outils et tableaux de bord de suivi des compétences. Il doit enfin participer à l'animation du réseau de formateurs internes.

### ▪ *Le pilotage et l'administration des outils et référentiels*

La mise à jour des guides des formations internes et des parcours métiers, l'administration fonctionnelle et l'alimentation des outils (tels que Moodle<sup>6</sup>, Mediator<sup>7</sup>, Telemetris<sup>8</sup>, ou encore Alfresco<sup>9</sup>), ainsi que l'émission du reporting de son activité auprès de sa hiérarchie font partie de ses dernières attributions liées au pilotage.

On retrouve donc dans cette fiche de poste, les étapes mises en avant par Ardouin (cf. supra. partie 1.3.1, p.15) à travers lesquelles l'ingénieur de formation doit passer : ***analyser, concevoir, réaliser et évaluer***. Humanis, et plus particulièrement encore le FIRC apparaissent à bien des égards comme une excellente structure de professionnalisation. Toutes les dimensions de l'ingénierie de formation dégagées par les auteurs cités ci-dessus, sont en effet reprises et appréhendées par le chargé d'ingénierie pédagogique tel qu'il est envisagé dans cette structure.

Le constat peut être fait que ce poste, de par la richesse de ces prérogatives, s'inscrit dans des démarches aussi vastes que nombreuses. D'après Bach (2007, p.11), le référentiel

---

<sup>6</sup> Moodle est un environnement d'apprentissage libre (Learning Management System ou LMS). C'est une application web gratuite que les acteurs de l'éducation peuvent utiliser pour créer des sites d'apprentissage efficaces (définition du site [www.moodle.org](http://www.moodle.org)).

<sup>7</sup> Mediator est un outil de développement multimédia permettant de créer des présentations interactives.

<sup>8</sup> Telemetris est un logiciel qui a pour but de piloter et optimiser la performance des Centres de Relation Clients (définition du site [www.telemetris.com](http://www.telemetris.com)).

<sup>9</sup> Alfresco est une plateforme de gestion de contenu d'entreprise. Elle permet de stocker et de partager divers documents. Elle est utilisée à Humanis comme « base de connaissances ».

établi par le GARF<sup>10</sup> inventorie dans le domaine technique deux catégories de compétences : l'ingénierie d'action de formation, et l'ingénierie de parcours. Et dans les domaines stratégique et relationnel, quatre catégories de compétences : politique de formation, négociation /animation, maîtrise de l'information et enfin maîtrise des couts et des résultats.

Les compétences stratégiques et relationnelles ne sont certainement pas celles qui viendraient le plus naturellement s'il fallait donner une définition du métier de chargé d'ingénierie pédagogique. Or, c'est inévitablement le cas lors de projets de formation dans lesquels de nombreuses personnes sont impliquées, avec des envies, priorités, budgets différents : comme le précise Ardouin (2010, p.245), le « *garant de la mise en œuvre du plan de formation est, et reste, le responsable de formation* ».

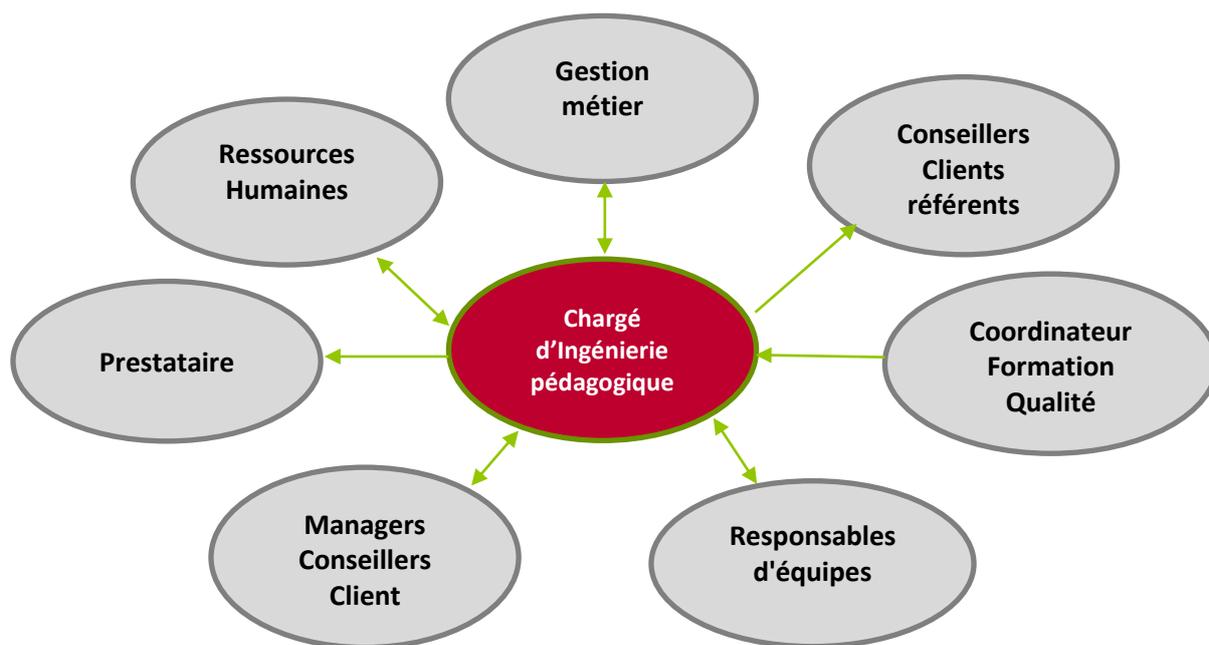
## 1.4.2 Les relations avec l'environnement

Pour satisfaire à ces exigences d'adaptabilité et faire entendre son point de vue vis-à-vis de ces différents partenaires, le chargé de formation en général et spécifiquement le chargé d'ingénierie pédagogique à Humanis « *est impliqué dans la maîtrise d'ouvrage lors de la phase de négociation (...) et devient un partenaire de la maîtrise d'œuvre lors de la réalisation de l'outil* » (Baujard, 2008, p.168).

A Humanis, le schéma suivant traduit le positionnement central d'un chargé d'ingénierie pédagogique tel qu'il est envisagé. Comme on peut le voir, il s'adapte et effectue ses actions en lien avec de nombreux acteurs.

---

<sup>10</sup> Groupement des Acteurs de la Formation en entreprise, référence est ici faite à « Le métier de responsable de formation, hors-série 40, octobre 2000, Odyssey »



**Figure 2 : Positionnement du chargé d'ingénierie pédagogique**

Inspirés par les définitions recueillies dans le Book du FIRC, tentons d'éclaircir les rôles que tiennent ces acteurs. Dans le cadre de l'accompagnement de leurs équipes, les responsables d'équipe et les managers peuvent être à l'initiative de commandes de formation. Celles-ci portent alors essentiellement sur des demandes métiers liées soit à l'évolution de niveau de réponse, soit à l'adaptation au poste de travail.

Dans le cadre du plan de formation annuel, la direction des Ressources Humaines peut désigner le FIRC comme prestataire de formation. Formation qui portera essentiellement sur des demandes métiers liées soit à l'évolution de niveau de réponse, soit à l'adaptation au poste de travail. Elle pourra également concerner le métier de la Relation Client pour s'adresser à l'ensemble des collaborateurs du groupe Humanis.

Les Correspondants Clients Référents qui sont en quelque sorte « experts métier » détiennent les connaissances règlementaires spécifiques au périmètre sur lequel ils interviennent. Véritables piliers des unités d'accueil, ils assurent le soutien aux Correspondants Clients par leur disponibilité et la diffusion de la veille informative. Ils assurent en outre la formation des collaborateurs lors de leur intégration, lors de campagnes ou de changements dans la réglementation, ou enfin pour répondre aux besoins de formation des Correspondants Clients détectés grâce au dispositif de gestion des compétences dédié.

Garants de la qualité de réponse fournie, les Coordinateurs Formation Qualité effectuent un suivi qualitatif (doubles-écoutes, pickings<sup>11</sup>, comité de calibrage...), animent les formations suite aux évolutions métiers et à l'environnement professionnel, co-conçoivent et mettent à niveau des supports pédagogiques et les outils d'évaluation et de progression avec les chargés d'ingénierie pédagogique.

Les postes présentés ici ont été définis de cette façon pour répondre aux exigences de l'Organisation Cible. Compte tenu du contexte de fusion, et à travers une refonte des emplois, celle-ci visait à homogénéiser tous les postes des différents ex-périmètres d'Humanis, à compter du 01/04/2014.

### 1.4.3 Les actions au sein du service

Du fait d'avoir intégré le FIRC dès le 06/08/2012, j'ai pu me mettre rapidement en action, et à commencer ma professionnalisation en produisant du travail. Après avoir débuté par quelques minimisations servant « d'outil de mesure » à l'implication et à la réussite dans le travail effectué, et désirant initialement orienter ma réflexion autour de notions pédagogiques et de conception, c'est conjointement (avec Adeline Carlier) que la mission fut négociée. Elle consistait à la création de supports de formation, en présentiel et en e-learning, en vue de former environ 2200 futurs utilisateurs à l'utilisation d'un outil de Relation Client : PUMAS<sup>12</sup>. Cette mission s'intégrait alors dans toute une organisation matricielle créée spécifiquement pour le déploiement de cet outil ; le Programme Destination Client Retraite.

Cette mission réellement professionnalisante, ainsi que la problématisation qui en fut tirée pour le mémoire, me permirent de façon certaine, de « prendre pied » à Humanis. J'ai pu comprendre (en sus de la dimension d'ingénierie pédagogique) le fonctionnement et la façon dont mener un projet d'envergure, ainsi que les relations interpersonnelles et leurs enjeux.

---

<sup>11</sup> Ce mode d'évaluation consiste à prélever un échantillon de mails et/ou de fiches client du Correspondant Client afin de vérifier leur validité. Un minimum de 6 séances de picking pour chaque Correspondant Client doit être réalisé dans l'année par les référents et les responsables d'équipe.

<sup>12</sup> PUMAS : Portail Unifié Multi Accès Simplifié

La mission fut achevée fin mars, date qui coïncida avec ma réelle implication dans le mémoire. La commande ayant été livrée, il m'était alors plus facile de prendre du recul et de conceptualiser le tout. A partir du début du mois de juillet, il n'était plus nécessaire de faire coïncider la mission avec une problématique, et c'est donc naturellement que les missions qui me furent proposées devinrent plus « quotidiennes », s'inscrivant pleinement dans le plan de charge du service. Peut-être peut-on d'ailleurs plutôt parler de « tâches ».

Au début de l'été 2013, le service a été mobilisé dans sa quasi-totalité à des fins de conception de jeux pédagogiques. Deux productions en sont sorties. Nous les présenterons ultérieurement ainsi que tout le processus de conception (cf. infra. partie 3. p. 50). Cet épisode qui dura un peu plus d'un mois fut des plus captivants. L'expérience vécue de création, de réalisation, et de mise en place de ces jeux pédagogiques, est à l'origine du sujet développé dans cet écrit...

Aujourd'hui je n'ai pas réellement de mission à proprement parlé. Mes actions s'intègrent pleinement dans le quotidien du FIRC et correspondent aux activités « classiques » du chargé d'ingénierie pédagogique (cf. supra. partie 1.4.1, p.18). Je ne suis effectivement pas attaché (contrairement à l'an passé) à la réalisation d'une action de formation importante emplissant la quasi-totalité de mon temps de travail. Cette année fut au contraire riche en expériences, mais une de mes missions consistait initialement à construire un jeu pédagogique à destination des correspondants clients du domaine entreprise. A travers cette tâche il me semblait alors possible d'appréhender toutes les phases de conception, et de jauger chaque paramètre du jeu afin qu'il réponde au mieux à la commande : un support ludique de formation pour apprendre ! La temporalité de l'entreprise a fait reporter la création de ce jeu, et n'interviendra qu'à l'été 2014, une fois cet écrit achevé. Il n'empêche que cette circonstance m'a permis, lors de l'écriture du mémoire, de toujours me raccrocher à un élément de terrain, combien de fois me suis-je dit : « je pourrais développer ça, ou ça pour le jeu entreprise... »

## 1.5 En quête de problématisation

Comment fut donc décidée la problématique dont traite cet écrit ? Le cursus dans lequel j'évolue, intègre une grande part d'expérience professionnelle et professionnalisante. Il va de soi donc que la problématique sur laquelle travailler toute une année durant, se doit de correspondre à minima aux attentes de l'entreprise (sans bien sûr pour autant tomber dans l'injonction). En en discutant avec Adeline Carlier, deux thématiques furent ainsi mises en avant : la gestion des compétences et le jeu pédagogique.

Le choix fut très vite fait... explications. Depuis mon entrée en troisième année de licence, je peux faire le constat (pour rappel) que la plupart de mes décisions furent motivées par une quête constante d'un modèle pédagogique alternatif à celui qui est le plus communément admis au sein de l'Education Nationale ; le tout transmissif. Cette démarche ne s'inscrit pas seulement dans une confrontation butée à un système qui aurait pu me faire échoir, mais vise à faire l'état des lieux de pratiques alternatives pour rendre l'apprentissage plus efficient, moins difficile.

Il y a deux ans, c'est l'autoformation en Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) qui monopolisa mon attention. Haeuw (2004, p.67) définit l'APP comme étant un « *espace de tension et de cohérence, de valorisation des compétences transversales, d'ouvertures culturelles et citoyennes (...)* où la réussite de l'apprenant » (op.cit.) en est la valeur fondamentale. En mettant en place un parcours d'autoformation des plus complets, les APP s'inscrivent vraiment dans une démarche alternative en proposant un accès au savoir différent, et adapté selon les situations. Sans faire de mauvaise analogie, la découverte des APP correspond pour moi, à la découverte de l'île d'Hispaniola pour Christophe Colomb ; c'est-à-dire un « nouveau-monde ».

L'année passée, première au sein d'Humanis, il m'a été permis d'appréhender la dimension hybride d'une formation. Charlier, Deschryver et Peraya (2006, p.481) proposent la définition suivante d'un dispositif hybride : « *un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation* ». La

richesse d'un tel dispositif a été rapidement comprise (dans la littérature francophone), dès 1995 par Valdès qui décrit « *l'espace hybride de formation comme étant centré sur l'apprenant et articulant : des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée* » (op.cit. p.473). Autant d'arguments qui me confortèrent dans l'idée d'avancer toujours plus dans cette quête de méthodes pédagogiques nouvelles.

Il y a deux ans donc, c'était l'autoformation. L'année passée ; le blended learning. Cette année ; le jeu pédagogique...

Le e-learning (partie intégrante du blended learning) est une méthode d'apprentissage récente et en perpétuelle évolution, car elle suit de très près les avancées technologiques rapides que connaît notre époque. De nombreux écrits y sont donc associés. Le jeu pédagogique par contre, dénué de tout aspect informatique et trop récent encore dans le champ de la formation, ne dispose pas pour le moment (lorsqu'il n'est pas médiatisé) d'une bibliographie semblable. De par son caractère très discordant (dû aux multiples formes qu'il peut prendre), et très récent, il convient néanmoins de savoir si le jeu pédagogique peut ou non se targuer de favoriser l'apprentissage dans une situation formative. La mise en place du jeu pédagogique au sein d'Humanis nous amène ainsi à nous poser cette question :

### ***Quel est l'intérêt perçu de l'action de se former en entreprise via le jeu pédagogique ?***

Autrement dit : en interrogeant plusieurs acteurs de la formation (direction, apprenant, formateur, consultant externe etc.), il s'agit d'essayer de comprendre et de savoir si oui ou non l'utilisation d'un jeu pédagogique en formation d'adultes est légitime et appropriée. Ces personnes ont été choisies parce qu'elles représentent un spectre assez large d'acteurs de la formation professionnelle en France. Elles ont de fait tous un rapport plus ou moins éloigné et nécessairement différent au jeu pédagogique.

Intérêt, perception, formation par le jeu. Voilà les trois notions autour desquelles est construite la problématique. L'intérêt et le jeu pédagogique seront développés ultérieurement. Mais pour commencer, attardons-nous rapidement sur cette notion de perception. Parce que « *la vision du monde varie d'un individu à l'autre* » (Brandenburger, Nalebuff, 1996, p.55), il

existe autant de perceptions qu'il existe d'hommes et de femmes, et autant de conceptualisations de la perception qu'il existe de théoriciens. Comme le rappelle Jézégou (2008, p.346), on entend « *par 'perception' (...), l'interprétation subjective qu' [on] a de son environnement* » mais également de soi-même. Cette définition semble tout à fait appropriée à notre problématique et ne présuppose ainsi aucune injonction.

La démarche de recherche, inductive et à visée descriptive et qualificatrice tentera de répondre à cette question précédemment énoncée. Aucune hypothèse préalable ne sera ici formulée, car une démarche inductive par définition part d'observations (le recueil de données en fait partie) faites en amont, et mène à une hypothèse. Ne sachant pas vraiment par où commencer, les lectures, pour correspondre à la nature de cette démarche, se sont intéressées à plusieurs auteurs abordant des champs d'études différents, et ont ainsi concerné plusieurs disciplines des Sciences Humaines. Sans avoir la prétention d'avoir lu tout ce qu'il était possible de lire concernant le jeu pédagogique, cet éventail assez large a semblé nécessaire pour éviter de passer à côté d'un trop grand nombre de concepts et/ou notions. Ces lectures, apporteront à ce travail des premières clefs permettant de formaliser et de comprendre notre champ d'observation autour duquel gravitent les notions et/ou concepts que sont le jeu, le joueur, le lude, la motivation, l'apprentissage et l'intérêt.

## 2. Champs d'observation

### 2.1 Le jeu à des fins éducatives

Le jeu pédagogique tient ici une place de premier ordre, et c'est sur ce même jeu pédagogique que nous focaliserons le début de notre étude. Grâce cependant au caractère hétéroclite des lectures, des éléments théoriques ont pu être empruntés au seul jeu, en dehors de toute considération pédagogique. Ils permettront de faciliter la compréhension des évolutions qu'a connu le jeu pédagogique : car c'est bien ce dernier qui est un dérivé du jeu « classique », et non l'inverse. Après nous être attachés à décrire historiquement et scientifiquement le jeu, nous aborderons sa relation inévitable au joueur, ainsi que son essence constitutive : la forme ludique.

#### 2.1.1 Pérégrinations historiques et disciplinaires

On ne peut dater précisément l'origine du jeu. Celle-ci d'ailleurs, remonte certainement bien avant que l'homme ne puisse poser des mots sur les activités qui l'occupaient.

Cité par Goossens (1952, p.151), Hérodote rapporte au V<sup>e</sup> siècle avant notre ère dans un mélange d'histoire et de mythologie, que ce seraient les lydiens (peuple d'Asie mineure) qui inventèrent le jeu. Il dit: « *les jeux pratiqués maintenant chez eux et chez les Grecs seraient également de leur invention* ». C'est pour ainsi dire le premier écrit où il est véritablement fait mention du jeu. Bien plus tard, dans les années 1980, Cotta « *souligne que les jeux, qu'ils soient de corps, d'intelligence ou d'argent envahissent la sphère économique et sociale* » (Craipeau, 2011, p.15). C'est dire l'importance que leur confère aujourd'hui notre société. L'auteur va plus loin et donne des informations tout à fait factuelles, attestant de cette importance : elle devient en effet « *considérable puisqu'elle oscille, selon les nations, entre 5 et 6 du produit national* » (op.cit.).

Il est pour la première fois fait mention de jeux à des fins pédagogiques à peine cent ans après les propos rapportés par Hérodote. Aristote et Platon apparaissent alors comme les

premiers défenseurs du jeu « *comme moyen d'apprentissage* » (Sauvé, 1995, p.44). Pour étayer ses dires, Sauvé précise que « *c'est d'ailleurs à ce dernier [Platon] que nous devons ce conseil adressé aux pédagogues : 'n'usez pas de violence envers les enfants, faites plutôt qu'ils s'instruisent en jouant'* ». Bien que Barthélémy-Ruiz (1993, p.15) dise qu'à toute époque, « *des jeux ont été inventé directement aux fins de pédagogie* », il semblerait que les premières évocations de « jeu sérieux » à proprement parler n'apparaissent qu'aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles dans la péninsule italienne : on parlait de « *'serio ludere'* » (Alvarez, Djaouti, 2010, p.95). Cet oxymore « *renvoie notamment à l'idée d'utiliser l'humour pour faire passer des notions sérieuses* » (op.cit.). Le puzzle par exemple apparait comme un bon moyen d'apprentissage et « *sert d'abord pour enseigner la géographie* » (Barthélémy-Ruiz (1993, p.15). Béville (1986, p.45) rapporte à ce sujet (tout en faisant référence au puzzle inventé par John Spilsbury en 1760) qu'« *à quatre ans, le fils de Lord Spencer connaissait la position géographique de tous les royaumes, pays, comtés, villes et fleuves du monde* ».

C'est à partir seulement de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, que l'on parle pour la première fois de « *serious game* ». Selon, Alvarez et Djaouti (2010, p.13), c'est à Abt que nous le devons, lors de la parution d'un « *ouvrage éponyme (...) publié en 1970* ». Inutile de préciser qu'aujourd'hui, lorsque l'on parle de « *serious game* », l'assimilation à l'outil informatique devient quasi-naturelle. Pourtant, « *bien qu'inspirés par les premières simulations informatiques* » (op.cit.) les auteurs publiant à cette période ne se limitent pas uniquement à l'utilisation de l'informatique, si bien que comme le rappellent Alvarez et Djaouti, « *dans les années 1970, un Serious Game peut donc être un jeu sur ordinateur, un jeu de société, un jeu de rôle ou même un jeu de plein air* » (op.cit.). Aujourd'hui, il est clair que ce n'est plus le cas, et des distinctions peuvent être faites entre les caractéristiques et les apports d'un jeu dématérialisé d'une part, et ceux d'un jeu de plateau d'une autre (cf. infra. partie 3.1.1, p. 50). Quoi qu'il en soit, de nos jours, la formation par le jeu « *semble prendre une place croissante* » (Séminaire sur les Jeux en Entreprise et la Formation Professionnelle, Grenoble, 2008, p.3), et spécifiquement en entreprise. Le seul fait de produire cette modeste étude, accote cette affirmation : le jeu en entreprise devient un élément de réflexion qui pose question.

Cette courte chronologie cite plusieurs auteurs venant d'horizons de recherche tout à fait différents. A travers l'histoire, le jeu est en effet devenu un sujet d'étude pour certaines disciplines scientifiques, en Sciences Humaines notamment. Comme le dit Caillois (1967,

p.311), « *le monde des jeux est si varié et si complexe qu'il existe de nombreuses façons d'en aborder l'étude* ». L'auteur regrette que l'unité du jeu « *finir par ne plus être perceptible* » (Caillois, 1967, p.311), et énumère : « *la psychologie, la sociologie, la petite histoire, la pédagogie et les mathématiques* » (op.cit.), auxquelles Greve rajoute les dimensions « *philosophique, biologique (...), médicale, historique, sociale ou culturelle* » (Brougère, Rayna, 2010, p.118). Paradoxalement, malgré cette abondance de domaines de recherches, Brougère (2005, p.12) précise qu'en France, et plus largement dans les pays francophones, « *la recherche est rare pour ne pas dire absente* » concernant le jeu. Ce constat est d'autant plus vrai en ce qui se rapporte à l'association du jeu et de l'apprentissage, d'où cette certaine difficulté à rassembler des écrits.

Il n'y aurait bien sûr pas de sens à faire l'état des lieux de tous les paradigmes de pensée qui existent autour du jeu. Mais il semble bon, et surtout il peut y avoir un intérêt à reprendre brièvement des idées transverses à plusieurs disciplines. Idées qui paraissent par conséquent assez unanimement concédées au jeu.

A travers un angle plutôt philosophique par exemple, Greve (Brougère, Rayna, 2010, p.118) rapporte que « *le jeu peut être considéré comme une disposition, une certaine manière d'être et de communiquer* ». Nous verrons, c'est vrai, que le jeu peut apparaître comme un facteur sociabilisant (cf. infra. partie 2.3.1, p. 45). D'un point de vue psychanalytique maintenant, Brougère (2005, p.21) nous apprend que « *l'interprétation (...) proposée par Freud* » et ses disciples fait apparaître le jeu comme « *une sortie du réel au profit du principe du plaisir, mais pouvant avoir des effets sur le réel* » (op.cit.). Nous verrons que cet élément est constitutif du jeu, et apparaît plutôt favorable à l'association jeu/apprentissage (cf. infra. partie 2.1.2, p.31). Selon des considérations psychologiques enfin, Brougère, cité par Roucoux et Haberbush (Brougère, Rayna, 2010, p.202) introduit la notion d'affordance. Elle montre notamment que le jeu ou « *le jouet par sa forme même et les images qu'il porte, met à disposition (afford en anglais) de l'enfant des actions possibles que la simple perception permettra d'activer* » (op.cit.). Cette dernière notion démontre à quel point le jeu apparaît comme un vecteur psychologique formidable ; il doit stimuler la perception de l'individu.

Assez logiquement, les études psychologiques menées s'attachent non pas aux relations entretenues par l'adulte au jeu, mais plutôt à celles entretenues par l'enfant : « *les*

*théories les plus présentes sur le marché tentent d'expliquer le jeu en le réduisant à l'enfance* » (Brougère, 2005, p.9). Cette logique qui prévaut ici, n'est autre qu'une contrainte sociale, car jusqu'à présent dans nos sociétés occidentales, il était commun de penser que l'adulte ne jouait pas (ou peu). Brougère clarifie cependant la situation, et précise que « *les enfants ne sont pas les seuls à jouer* » (op.cit.). Barthélémy-Ruiz (1993, p.103) constate même que « *la pratique du jeu est quasiment aussi répandue dans la population adulte que chez les plus jeunes* ». Et l'auteure de compléter pour nuancer son propos : « *elle reste acceptée pour les premiers seulement dans le champ du loisir* » (op.cit.).

Voilà qui est donc avéré : l'adulte joue. Et c'est justement parce que l'adulte joue que le jeu existe : Sans joueur, pas de jeu.

### 2.1.2 Qui dit « jeu » dit « joueur »

Selon le Larousse un joueur n'est ni plus ni moins qu'une « *personne qui pratique un jeu* ». L'individu donc, en devenant joueur, perd en quelque sorte son « identité » en se consacrant pleinement au jeu. Cette forte implication de l'« humain » est soulignée par Bruner (cité par Brougère, 2005, p.27) qui dit « *que le jeu permet d'essayer ce que l'on n'ose faire dans les circonstances ordinaires de la vie.* » Brougère (2005, p.45) affirme simplement que « *le jeu apparaît ainsi comme une activité de second degré* ». Le jeu d'une façon générale engendre de la compétition. Et c'est parce que les joueurs savent que cette compétition n'est pas « réelle », que l'on peut parler de second degré : « *jouer à se battre suppose mon accord au moins tacite (...) de participer à la construction de l'illusion du monde du second degré* » (Brougère, 2005, p.51). C'est ainsi que l'on « *différencie le jeu du combat* » (op.cit.).

Dans le jeu le joueur considère qu'il possède des possibilités d'action autrement supérieures à celles dont il pourrait faire preuve dans la réalité. C'est grâce à une « *succession de décisions* » (Brougère, 2005, p.53), que le jeu offre au joueur, selon Bruner « *l'occasion d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous des pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées* » (Brougère, 2005, p.56). Deux éléments notables vont favoriser cette implication du joueur à prendre des décisions proposées par le jeu, et donc à « jouer » : « *l'absence de risque et de danger* » (Brougère, 2005, p.123), due à cette dimension fictionnelle du second degré, ainsi que « *l'occasion de tirer parti de la répétition sans les inconvénients qui y sont*

*associés* » (Kaufman, Sauvé, 1995, p.48). On pense notamment aux enjeux ayant cours dans le jeu qui « *font contrepoids à l'ennui habituellement associé à la répétition* » (op.cit.).

Le second degré a cette particularité de faire la jonction entre deux mondes : le réel et le virtuel. Un jeu qui intègre pleinement cette facette du second degré (non négligeable nous l'avons vu), fait qu'il oscillera « *entre le sérieux et le frivole* » (Brougère, 1995, p.261). D'un côté, le travail, de l'autre le loisir... Ainsi, le jeu peut être appréhendé comme une opposition au travail. Comme nous le verrons (cf. infra. partie 2.3.1 p. 45), cette opposition peut se révéler selon les points de vue être un atout pour des formations par le jeu, ou non.

Selon Sauvé (1995, p.48), « *la recherche démontre bien que le jeu soutient positivement l'estime et la confiance en soi (...), l'engagement ainsi que le désir de persévérer et d'accomplir une tâche* ». Il s'agit donc d'un cercle vertueux : c'est-à-dire que le jeu favorise l'engagement dans le jeu. Greve (Brougère, Rayna, 2010, p.118) précise même que d'après Steinsholt et Buytendijk ; « *le jeu est une manière d'être* », à savoir que « *le trait de caractère le plus important du jeu est que la personne qui joue se trouve dans le jeu* », oubliant par là-même les contraintes du réel. Cette dernière s'inscrit alors dans une « *démarche expérimentale, inductive plutôt que déductive.* » en prenant des risques. (Centre International de la Pédagogie d'Entreprise, 2012, online).

Nous ne pourrions aller plus loin dans une conceptualisation du jeu. Chaque jeu est en effet différent, et il semble vain de pouvoir en donner une définition exhaustive. Cité par Brougère (1995, p.25), Wittgenstein souligne d'ailleurs qu'il « *est stérile de vouloir légiférer sur ce qui est jeu, ce qui ne l'est pas* » ; il n'existe a priori pas de règles définissant le jeu, « *à chacun de s'en emparer* » (op.cit.). Pour illustrer cette impossibilité, prenons deux affirmations contradictoires. L'une, défendue par Caillois (1967, p.24) dit que « *le jeu est une activité de luxe et qui suppose des loisirs. Qui a faim ne joue pas.* » Dans l'imaginaire collectif cette donnée trouve de nombreux adeptes. Or Goossens, rapportant les propos d'Hérodote toujours, rappelle que dans l'antiquité une grande famine se serait produite en Lydie : « *puis, comme la disette ne cessait pas, ils [les lydiens] cherchèrent des remèdes* » (1952, p.153), et inventèrent « *le jeu de dés, le jeu d'osselets, le jeu de ballon* » (op.cit.), pour passer le temps et la faim. En Grèce antique déjà donc, Hérodote, l'un des grands historiens, disait en quelque sorte : qui a faim joue.

Malgré tout, le jeu possède une force reprise par Winnicott ; son caractère « *spontané et universel* » (Partoune, 2013, online), qui serait « *la manifestation d'un désir naturel* » (op.cit.) favorisé par les « *comportements ludiques* » (op.cit.). La spontanéité et l'universalité du jeu transcendent les divergences, car « *le jeu ne renvoie pas à un contenu spécifique, mais à une façon de se rapporter à un contenu* » (Brougère, 2005, p.145) ; chacun y allant de sa propre perception (cf. supra. partie 1.5, p. 25) de la chose ludique. Nous pouvons considérer le second degré, la frivolité, ainsi que la succession de décisions, comme étant « *la forme ludique* » (op.cit.). Ce « lude », dont nous n'avons pas encore parlé, apparaît comme un élément fédérateur et non discutable, inscrit dans les gènes du jeu. Il convient indubitablement de le définir, afin de voir s'il peut être applicable et justifié en situation d'apprentissage.

### 2.1.3 Le lude ; l'essence même du jeu

On ne peut faire l'expérience du lude simplement, comme ça. Béville (1986, p.96) indique qu' « *on ne joue pas pour rien. On joue pour quelque chose, ne serait-ce que pour le plaisir* ». Partoune (2013, online) ajoute que « *l'attitude ludique correspond à un désir naturel et à une nécessité vitale* » de l'homme. Nous avons vu que le jeu (cf. supra. partie 2.1.2, p. 31) favorise l'estime de soi. A travers les propos tenus par Partoune, et maintenant que nous avons fait la découverte du lude, on peut se demander si ce n'est pas plutôt grâce aux « *activités ludiques libres et spontanées* » (op.cit.) comprises dans le jeu, que se développe l'autonomie chez le joueur. Celui-ci est en effet « *délibérément à la manœuvre et assume les conséquences que ses actes entraînent* » (op.cit.).

Qu'est-ce que le lude ? Barthélémy-Ruiz (1993, p.84) expose efficacement la classification des activités ludiques proposée par Caillois qui « *distingue derrière elles quatre ressorts essentiels* ». Tentons d'y voir un peu plus clair. Le premier ressort est la compétition, ou agôn en grec ancien. Elle « *implique une rivalité combinée avec une égalité des chances* » (op.cit.). Caillois (1967, p.57) précise à ce sujet que « *l'agôn est une revendication de la responsabilité personnelle* ». C'est-à-dire, que le niveau d'implication du joueur dans la compétition orchestrée par le jeu, ne dépend que de lui seul. Le deuxième ressort est le hasard, ou aléa. Il s'agit ici d'une « *démission de la volonté, un abandon au destin* » (op.cit.). L'aléa est donc diamétralement opposé à l'agon, mais ces deux ressorts obéissent néanmoins tous deux à une même loi : « *des conditions d'égalité pure [créées artificiellement] que la réalité*

*refuse aux hommes* ». Le second degré et la frivolité semblent ainsi surgir de ces deux premiers ressorts. Le troisième ressort est appelé simulacre ou mimicry en anglais. Il implique une illusion. Le quatrième ressort enfin, est le vertige, qui permet de trouver du plaisir tout en s'étourdissant.

Afin de saisir au mieux le fonctionnement d'une activité ludique, Caillois propose trois types de combinaisons, faisant travailler et évoluer ces ressorts entre eux. Selon Barthélémy-Ruiz (1993, p.85), « *certaines peuvent faire naître des jeux, d'autres non* ». Caillois classe ces combinaisons de la façon suivante. Les combinaisons fondamentales mettent en exergue l'aléa et l'agôn d'un côté, et le simulacre et le vertige de l'autre. La première association correspond aux jeux (celle qui nous intéresse), la seconde, à toute activité semblable à un carnaval par exemple. Les deux autres combinaisons ne concordent fondamentalement pas avec le sujet de cet écrit. Par soucis de clarté, nous ne ferons que les énoncer sans entrer dans leurs caractéristiques propres : il s'agit des combinaisons contingentes et interdites.

Le lude repose pour Caillois (1967, p.25) « *sans doute sur le plaisir de vaincre l'obstacle* », arbitraire et fictif « *fait à mesure du joueur et accepté par lui* » (op.cit.). Cette idée converge avec celle d'Elias qui, cité par Craipeau (2011, p.23) dit que « *ce que nous recherchons dans les activités de loisir n'est pas le relâchement de la tension, mais au contraire un type spécifique de tension, une forme d'excitation* ». Cette théorie s'inscrit en opposition à l'effet cathartique du loisir, du lude, défendu par Aristote. Il pensait en effet que l'activité ludique « *permettait de purger les passions* » (op.cit.)...

Elias et Caillois, en avançant ces idées de plaisir, de tension et d'excitation se rapprochent d'un concept développé par Csíkszentmihályi : le flow. C'est en observant les adultes dans leurs activités qu'il a pu définir ce concept qui « *réfère à l'état subjectif de se sentir bien* » (Heutte, 2010, p1). Le flow, « *ou expérience optimale* » (Brougère, 2005, p.100) est déterminé par huit caractéristiques qui nous semblent essentielles à retenir lors de conceptions éventuelles de jeux pédagogiques. Pour permettre au joueur d'atteindre le flow, un équilibre le plus efficient possible doit être trouvé entre ces caractéristiques : Pour commencer, la tâche entreprise doit être « *réalisable mais constitue un défi et exige une aptitude particulière* » (op.cit.). Le joueur sera ainsi contraint à se mettre en recherche de solutions. Il devra se concentrer « *sur ce qu'il fait* » (op.cit.) si tant est que « *la cible visée est claire* ». Le jeu en cours doit fournir « *une rétroaction immédiate* » (op.cit.), assimilable lors

d'un jeu sérieux au contrôle de l'acquisition des connaissances, ou à de l'évaluation. « *L'engagement de l'individu [doit être profond] et faire disparaître toute distraction* » (op.cit.), ce qui fait écho à sa concentration. Il doit exercer au maximum « *le contrôle de ses actions* » (op.cit.), et faire disparaître « *la préoccupation de soi* » (op.cit.). Enfin, si « *la perception de la durée est altérée* », le joueur pourra atteindre le flow. Ne dit-on pas d'ailleurs : le temps passe plus vite quand on s'amuse ?

Le concept de flow mis en avant par Csíkszentmihályi introduit une dimension d'équilibre qu'il faut impérativement avoir à l'esprit au moment de la conception d'un jeu. D'après lui en effet, « *une activité qui ne stimule pas (...) ne peut produire cette expérience optimale. A l'opposé quand le défi est trop important, le risque de l'échec est trop fort* » (Brougère, 2005, p.101). Il doit y avoir en réalité un savant dosage entre prise de risque pour le joueur, et mise en confiance. Car comme le précise Heutte (2010, p.2), cette expérience « *renforce [d'autant plus] l'estime de soi* ».

Il s'avère plus facile de donner une définition acceptée de tous concernant le lude que concernant le jeu. Or, nous nous devons néanmoins de proposer ici un éclairage, pour faciliter la compréhension de la suite du déroulement, et s'entendre tout de même sur ce qu'est le jeu. Très simplement, Barthélémy-Ruiz (1993, p.92) caractérise le jeu en quelques mots. Pour elle, le jeu est un ensemble « *comprenant au moins des règles, des joueurs, une compétition ou un problème à résoudre, et un but à atteindre à la fin de la partie, mais dont on ne sait pas à l'avance si on le touchera* ». Il s'agit certes d'une des propositions les plus consensuelles concernant le jeu, mais elle a au moins le mérite de satisfaire, et d'accorder le plus grand nombre. Brougère (2005, p.102) nous dit aussi que le jeu serait « *le moyen de maximiser la possibilité d'atteindre l'expérience subjective (...) à travers des moyens objectifs* ». Cette seule phrase entérine les dimensions susmentionnées que sont la frivolité et le second degré (liés à la subjectivité). Partoune (2013, online) enfin, précise que « *l'hypothèse que le jeu n'a d'autre finalité apparente que le plaisir de jouer n'est pas satisfaisante au regard des observations réalisées par les chercheurs* ». On peut rapprocher cette affirmation du côté de l'accomplissement de la tâche et de l'engagement mis en avant par Sauvé (cf. supra. partie 2.1.2, p. 31).

A l'aide des travaux rapportés de ces auteurs, le jeu sera donc pour nous : une activité à base **ludique** dans laquelle des **joueurs** évolueront dans un espace **frivole** et de **second**

*degré*, cet espace leur permettant un certain engagement *équilibré* (à tout de point de vue) dans lequel ils feront la connaissance du *flow*.

Après avoir vu les attributs qualificatifs du jeu, et avoir fait la lumière sur ce qu'il est fondamentalement, attachons nous désormais à notre réel sujet d'étude qu'est le jeu en tant que méthode d'apprentissage. Comme le précise Barthélémy-Ruiz (1993, p.15) « *spécialistes du jeu et spécialistes de formation sont en général d'accord : ils ne tiennent pas aux mélanges* ». Cette vérité n'a pas, nous le verrons, facilité cette étude. La plupart des ludologues en effet s'insurgent contre le jeu « *utilisé à des fins éducatives* » (op.cit.), en argumentant un évanouissement de celui-ci « *dès qu'il est récupéré* » (op.cit.). A l'inverse, selon l'auteur toujours « *pour un nombre non négligeable de spécialistes de pédagogie, la formation perdrait son sérieux dans l'utilisation du ressort ludique* » (op.cit.). Tentons de voir s'il convient d'infirmier ou non les craintes exprimées par ces ludologues et pédagogues.

## 2.2 Le jeu comme méthode pédagogique

Peut-on apprendre à l'aide d'un jeu ? Cette question a tout le mérite d'être posée car en effet le jeu n'a pas pour vocation initiale l'apprentissage. Brougère (2005, p.154) stipule cependant qu'il « *peut générer une expérience qui a des effets éducatifs* ». Il ajoute que « *la dimension éducative du jeu n'est pas un miracle de la nature mais le résultat d'un travail de formalisation* » (2005, p.156). L'association du « jouer » et de « l'apprendre » fait ici son introduction. Selon l'auteur elle semble possible puisqu'il admet qu'un « *travail de formalisation* » à l'apprentissage puisse être effectué. S'opposant aux ludologues et pédagogues dont nous venons de parler, Brougère (2005, p.1) précise que cette « *pure association* » entre ces deux actions « *est d'abord le refus de choisir entre 'et' et 'ou'* » (op.cit.). Ainsi il transcende cette segmentation entre « jouer » et « apprendre » et approuve l'utilisation du jeu à des fins pédagogiques.

Or, cette utilisation du jeu (ou du moins son acceptation) ne prend véritablement son essor que depuis quelques années. La bibliographie francophone étant assez pauvre sur ce sujet, il a semblé intéressant de confronter ici même le jeu à quelques théories propres aux Sciences de l'Education : le but étant d'analyser si oui ou non le jeu peut se targuer d'être un élément favorisant l'apprentissage. Selon Rieber (Kaufman, Sauvé, 1995, p.186) par exemple,

les jeux peuvent servir aux enseignants comme des outils au service de la motivation des apprenants ; « *pour rendre l'apprentissage plus digeste et présenter le remède, l'apprentissage, dans un 'enrobage sucré'* ». Voici à peu de choses près l'idée que je me faisais primitivement de la motivation. Il ne serait que peu judicieux de s'en arrêter là, même si le point de vue de Rieber peut malgré tout être partagé. Pour Béville (1986, p.95) une chose est sûre ; « *le plaisir assure la motivation* ». Nous le verrons, intérêt et motivation sont liés (cf. infra. partie 2.3.2, p. 47). Attachons-nous donc ici, à travers cette partie, à spécifier ce qu'est exactement la motivation et en quoi celle-ci peut nous aider à faire émerger (en fin d'écrit) un potentiel intérêt à utiliser le jeu pédagogique en formation d'adultes.

### 2.2.1 Jeu et motivation

Ce n'est qu'à partir de cette année que j'ai fait la connaissance des théories de la motivation, et notamment dans les cours dispensés au CUEEP par Annie Jézégou. Jusqu'alors je considérais tout de même (de ce que j'en savais) la motivation comme un des éléments pouvant améliorer l'apprentissage. Confronter le jeu à la motivation a donc été un choix plutôt spontané. Après avoir défini la motivation et les mécanismes psychologiques qui l'accompagnent, nous tenterons de comprendre à travers la lecture de plusieurs auteurs, si le jeu peut être assimilé à un outil d'apprentissage favorisant la motivation ou non. « Le jeu et la motivation » pourrait être un de ces titres de fables telles que nous les connaissons de Jean de La Fontaine. Comme dans nombreuses de ces allégories, un *lien* (positif ou négatif) existe entre deux protagonistes (le loup et l'agneau, le corbeau et le renard etc.) : ici on parle bien du jeu et de la motivation. Et comme toujours dans ces écrits, nous ne découvrirons la teneur réelle de ce *lien* seulement lors de la morale, ou ici de notre conclusion...

Mais de quelle motivation parle-t-on ? Il existe aujourd'hui de très nombreuses théories de la motivation, intégrées au sein notamment de quatre grands paradigmes de pensée que sont la psychanalyse, le behaviorisme, la psychologie cognitive, et la psychologie sociale cognitive des conduites humaines. Pour illustrer ce large spectre tout en appuyant l'idée d'un certain imbroglio, « *Toulouse et Poupart parlaient de la jungle des théories de la motivation* » (Roussel, 2000, p.3). Fenouillet a même donné comme titre à un site internet

dédié à ce sujet : « Les 101 théories de la motivation<sup>13</sup> ». Cette diversité n'est pas propre aux Sciences Humaines et à la Recherche ; dans le monde de l'entreprise il n'existe pas non plus de consensus quant à définir ce qu'est la motivation « *tant les avis, les opinions, les analyses, (...) divergent* » (Roussel, 2000, p.3). Au vu de cette diversité de points de vue, et plutôt intéressé par les théories faisant la part belle aux interactions avec l'environnement, astreignons-nous au seul paradigme de la psychologie sociale cognitive. Celle-ci « *s'inscrit dans une perspective de l'interaction (emergent interactive agency)* » (Heutte, 2004, online) qui considère, comme le précise l'auteur « *qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements* » (op.cit.). C'est ce que Bandura a appelé l'auto-efficacité, qu'il expose et développe à l'aide d'un modèle de causalité triadique réciproque, mettant en exergue la personne, le comportement ainsi que l'environnement dont vient de parler Heutte.

La motivation est selon Deci et Ryan (2008, p.24) « *ce qui incite les personnes à penser, à agir, et à se développer* ». Jézégou (2008, p.346) ajoute que « *d'une manière générale, la motivation est un état dynamique qui se construit dans l'interaction continue de l'environnement* », et que « *tout individu est supposé pouvoir développer* » (Roussel, 2000, p.4). Deci et Ryan (1985) ont opté pour « *une vision protéiforme de la motivation* » (Roussel, 2000, p.14) : ils distinguent les motivations dites intrinsèque et extrinsèque, et l'amotivation. Cette dernière, « *caractérise les individus qui effectuent un travail de façon mécanique* » (op.cit.), et se produit quand ceux-ci « *n'accorde[nt] pas de valeur à un résultat ou à un comportement* » (Deci, Ryan, 2008, p.27). Elle ne concerne a priori pas notre recherche.

Tentons de définir les deux autres types de motivations mis ici en avant. La motivation intrinsèque apparaît dans une activité lorsque l'individu la pratique volontairement, « *qu'il la trouve intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir* » (Deci, Ryan, 2008, p.25). Elle caractérise également des personnes motivées par des « *besoins de compétences et d'autodétermination* » (Roussel, 2000, p.14) dont nous parlerons un peu plus loin. Par opposition, la motivation extrinsèque caractérise selon Roussel, « *les individus dont les comportements sont guidés par des mobiles de nature instrumentale* » (op.cit.). Autrement dit,

---

<sup>13</sup> [www.lesmotivations.net](http://www.lesmotivations.net)

ce type de motivation implique, comme le précisent Deci et Ryan, que les individus entreprennent « *une activité en fonction d'une conséquence qui [leur] est extérieure.* » (2008, p.25). Lors de formations contraintes par l'entreprise par exemple, un salarié peut y trouver de l'intérêt s'il a l'intention d'obtenir des conséquences externes aux formations en elles-mêmes ; des récompenses pécuniaires et/ou de reconnaissance entre autres. Deci et Ryan parlent alors d'un « *but utilitaire* » (2008, p.27).

Après avoir fait cette distinction entre les motivations intrinsèque et extrinsèque, il convient de préciser un peu plus ce que nous cherchons à comprendre. Il ne semble pas foncièrement intéressant de savoir si le jeu favorise la motivation extrinsèque chez l'apprenant, car l'investissement d'une personne extrinsèquement motivée ne dépend pas strictement du support utilisé, mais plutôt de l'ensemble de la formation et de ce qu'il peut en tirer. Une personne intrinsèquement motivée par contre, pourra potentiellement trouver un intérêt à l'utilisation même du jeu en formation. Voilà pourquoi nous nous attarderons davantage à définir la motivation intrinsèque. Comme l'atteste Fenouillet (reprenant Deci et Ryan, 1985) « *une des conditions d'émergence de la motivation intrinsèque suppose que l'activité en elle-même est suffisamment intéressante* » (1998, p.11). On peut ajouter qu'elle soit aussi « *source d'intérêt et de plaisir* » (Deci, Ryan, 2008, p.27). Il existe trois profils intrinsèques dominants d'apprenants en formation. Le profil épistémique regroupe les personnes qui éprouvent un certain plaisir à l'apprentissage. Le profil socio-affectif quant à lui, concentre en son sein les individus plutôt attirés par le fait de faire des rencontres, de pouvoir échanger. Enfin le profil hédonique rassemble les personnes qui éprouvent un réel plaisir pour les conditions de réalisation de la formation.

Selon Sauvé (1995, p.47) ce sont « *le plaisir (...), l'excitation et l'enthousiasme* » qui apparaissent comme les facteurs les plus importants « *pour que les apprenants soient motivés à jouer* » (op.cit.). L'auteure, en y ajoutant une dimension qui lui apparaît comme non négligeable : « *l'atmosphère agréable créée par les jeux* » (op.cit.), soutient le profil hédonique, privilégié par les jeux. Ceux-ci amplifient d'après Vaufrey (2010, online), « *l'engagement des stagiaires dans leurs apprentissages, (...) en ce sens, il[s] stimule[nt] puissamment la motivation* ». Inutile de relever la force du terme choisi. D'un point de vue managérial ou stratégique, Paolini (2013, online) met en avant l'augmentation de « *la loyauté à l'entreprise* » et de la « *productivité* » du salarié suite à une formation animée par le jeu. Pour les entreprises le jeu peut donc se distinguer comme étant « *un vrai levier de motivation* »

*pour l'employé* » (op.cit.). Enfin, autre facteur significatif favorisant la motivation intrinsèque chez l'individu, « *le jeu autorise l'expression de la créativité et permet la construction de l'autonomie* » (Vaufrey, 2010, online).

Sous bien des facettes le jeu semble favoriser la motivation intrinsèque. D'après Fenouillet (2010, online), et peu importe le profil, « *ces comportements intrinsèquement motivés sont déclenchés de façon totalement libre et autodéterminée* ». Tentons d'y voir plus clair.

La théorie de l'autodétermination, d'après Laguardia et Ryan (2000, p.284/285), « *adopte (...) la réalisation de soi comme critère d'existence et de bien-être* ». Il s'agit d'une théorie qui soutient que « *le bien-être n'est relié à l'atteinte d'un but qu'à la condition que ce but satisfasse un besoin de base* » (op.cit.). Elle « *maintient que l'humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux* » (op.cit.), que sont le besoin d'autonomie, le besoin d'appartenance sociale, et le besoin de compétences. Ils permettent à l'individu « *d'atteindre un optimal à la fois en termes d'expérience comportementale, de développement personnel et d'expérience dans des situations spécifiques* » (Fenouillet, 2010, online). Le premier de ces trois besoins, le besoin d'autonomie, appelé aussi besoin d'autodétermination, « *fait référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement* » (Fenouillet, 2010, online), et de ses choix « *dans le plus grand nombre de situations possibles* » (Roussel, 2000, p.7). Le besoin d'appartenance (ou de relation) sociale, « *est lié au fait de se sentir connecté aux autres* » (op.cit.), et d'être relié à ses « *pairs* » (Deci, Ryan, 2008, p.25). Le besoin de compétences enfin « *fait référence à la sensation que peut éprouver l'individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement* » (Fenouillet, 2010, online). L'individu cherche ici à se sentir « *capable de* ».

Comme le rappellent Deci et Ryan (2008, p.26) la théorie de l'autodétermination « *propose trois types d'intériorisation dont le degré varie en fonction de l'intégration de la régulation au soi* ». Le moins efficace des trois est l'introjection. Cette intériorisation suppose en effet un asservissement de l'individu. En cas d'échec par exemple, « *il peut ressentir de la culpabilité, de la honte et peut se déprécier* » (op.cit.). Une situation de jeu, de par son côté frivole (cf. supra. partie 2.1.2, p 31) limite au point de l'annihiler ce type d'intériorisation. L'introjection semble n'être donc d'après Deci et Ryan « *qu'une intériorisation partielle de la régulation chez les personnes (...) qui subissent (...) la pression de l'effet astreignant* »

(op.cit.). La notion d'astreinte peut faire référence dans une certaine mesure aux concepts de contrôles psychologiques et pédagogiques défendus par Long et Jézégou dans la théorie de l'apprentissage autodirigé. Voyons comment le jeu en formation peut s'inscrire par rapport à cette dernière théorie.

Comme le rapportent les travaux de Jézégou (2008, p.344/345), Knowles définit « *l'apprentissage autodirigé comme 'un processus dans lequel les individus prennent l'initiative (...), de déterminer leurs besoins de formation, recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies adéquates'* ». Cet apprentissage est construit autour de deux échelles de mesure : « *le degré de contrôle psychologique* » (op.cit.) d'une part, et « *le degré de contrôle pédagogique* » (ou contrôle structurel (Long, 1989) « *exercé par le dispositif de formation* » (op.cit.) (ou son niveau d'ouverture) d'autre part. Etant donné que cet écrit se polarise autour d'un dispositif de formation, attardons-nous sur le contrôle pédagogique : plusieurs possibilités sont « *offertes par le dispositif pour que l'apprenant puisse structurer lui-même ses situations d'apprentissage* » (Jézégou, 2008, p.347). Trois logiques introduites par l'auteure mesurent le « *degré de liberté de choix accordé à l'apprenant* » (op.cit.), allant d'une liberté totale, à une liberté contrainte par le dispositif de formation, en passant par des « *libertés de choix négociées* » (Jézégou, 2006 ; Paquelin, 2006). L'utilisation du jeu en formation induit un certain contrôle pédagogique, car au niveau macro l'apprenant est contraint dès la première de ses actions : il n'a pas d'autre choix que de prendre part au jeu pour apprendre. C'est le propre des situations d'apprentissages « *conçues et prédéterminées par le dispositif* » (Jézégou, 2008, p.347), elles sont imposées. Or à un point de vue plus micro, au sein même d'une action de formation, certains jeux offrent tout de même certaines libertés d'action. Le cadre global du déroulement du jeu étant fixé par la règle il ne s'agit peut-être finalement que d'une illusion de liberté.

Au regard de ce qui vient d'être abordé, les éléments constitutifs du jeu que sont la frivolité et la succession de décisions s'ils sont bien exploités, peuvent favoriser l'émergence chez l'apprenant d'une motivation intrinsèque à l'utilisation du jeu. Ils peuvent ainsi favoriser l'apprentissage, qui ne serait alors plus considéré comme inadéquat lors de l'utilisation d'un jeu. L'apprentissage par le jeu, ou plus largement par la forme ludique, semble donc devenir plausible...

## 2.2.2 L'apprentissage par le jeu, une utopie ?

Ces apports théoriques empruntés aux Sciences de l'Education permettent de faire un éclairage conceptuel sur des notions initialement non propres au jeu. Comme nous l'avons vu cependant, celles-ci se marient très bien avec le pragmatisme actuel des réflexions en cours sur le jeu en formation. Brougère (2005, p.16) pour accoter ce propos, regrette que « *les travaux sur le jeu adulte restent (...) limités* », et qu'il n'y est pas de « *volonté de produire une théorie adéquate* » (op.cit.). Il ajoute comme pour mettre en garde d'éventuels détracteurs, que « *considérer le jeu comme une forme de loisir ou de divertissement, ce n'est pas couper toute relation avec la question de l'apprentissage* » (op.cit.). Il s'agit simplement selon lui de prendre de la distance avec le fait d'associer constamment le jeu à l'enfant, et par voie de conséquence à toutes les théories psychologiques de l'apprentissage. L'auteur ne s'étonne d'ailleurs pas « *qu'avant le XIX<sup>e</sup> siècle, on n'ait pu penser réellement le jeu comme éducatif* » (Brougère, 1995, p.63), la bien-pensance sclérosant toute initiative en ce sens. C'est notamment la confusion entre deux termes qui participa à cette longue léthargie : le lude et le plaisir. Longtemps l'imaginaire collectif les prit pour synonymes. Béville (1986, p.39) rapporte que « *le plaisir est une donnée si fondamentale du jeu et de son succès que les pédagogues ont toujours voulu utiliser les activités ludiques pour atteindre leurs objectifs qui n'avaient rien à voir avec le plaisir* », et ajoute: « *il s'agissait en somme de dorer la pilule* » (op.cit.). Cette initiative des pédagogues, bien que critiquable et « *difficilement défendable* » (op.cit.) peut s'expliquer par leur volonté d'exploration de l'apprentissage dans un monde qui leur était plutôt réfractaire.

Aujourd'hui le jeu peut enfin être considéré en formation d'adultes. Si tel n'était pas le cas, cet écrit n'aurait jamais eu le soutien nécessaire (universitaire et professionnel) à sa conception. Orveau, cité par Barthélémy-Ruiz (1993, p.93) note que « *le jeu de formation, destiné aux adultes (...) comporte un matériel, un acte, [et] des acteurs* ». Plus qu'un outil, le jeu devient un véritable « *atout pédagogique* » (Béville, 1986, p.97), et ce pour plusieurs raisons. Il apparaît selon Prévot comme un « *catalyseur pédagogique* » (Séminaire sur les Jeux en Entreprise et la Formation Professionnelle, Grenoble, 2008, p.9), c'est-à-dire comme un moyen d'apprendre en prenant du plaisir, et sans s'en rendre compte. Il fait également un constat qui n'engage que lui mais qui a du moins le mérite d'exister : par expérience, « *le taux d'assimilation est sans comparaison avec celui de l'enseignement professoral classique* » (op.cit.). Autre raison, « *le jeu serait (...) inhibiteur de la peur de l'erreur et de l'échec*

(op.cit.) ». C'est la frivolité qui permet au jeu d'admettre l'erreur, l'échec ne revêt ainsi pas pour le joueur « *de conséquences aussi dramatiques que dans la vie professionnelle* ». (Barthélémy-Ruiz, 1993, p.107). Hourst et Thiagarajan (2013, p.24) précisent que dans un jeu, « *les erreurs sont considérées comme des phases du jeu et non comme des 'fautes' sanctionnées* ». Elles n'interrompent donc pas l'apprentissage.

Brougère (2005, p.75) rappelle qu'il n'existe « *pas une pédagogie du jeu* », mais tout une variété de déclinaisons pédagogiques utilisées en fonction des contextes. Il est vrai que depuis le début de cet écrit, le rapport direct qu'entretient le jeu à l'apprentissage n'a pas été défini. Ainsi le jeu, « *examiné sous de multiples perspectives dans son rapport avec l'acquisition et la transmission du savoir* » (Kaufman, Sauvé, 1995, p.44) peut d'abord être vu comme un vecteur de l'apprentissage : « *c'est par le jeu que l'on apprend* » (Brougère, 2005, p.75). Il peut également être considéré comme le contexte de l'apprentissage : « *c'est dans le jeu que l'on apprend* » (op.cit.). Enfin, il peut être considéré comme une condition favorable à l'apprentissage, c'est-à-dire comme une ressource « *susceptible par sa nature d'en favoriser la transmission* » (Kaufman, Sauvé, 1995, p.44).

Selon Castell, Jenson, et Taylor l'acquisition de connaissances pour le joueur n'a lieu que quand « *le jeu est utilisé dans le cadre d'un apprentissage sérieux* » (Kaufman, Sauvé, 1995, p.187). L'adjectif « sérieux » n'induit pas forcément une structure directive et descendante de la transmission du savoir. Le jeu, tantôt vecteur, tantôt contexte ou tantôt favorable à l'assimilation se caractérise d'une façon générale par une forme d'apprentissage « *active* » (Séminaire sur les Jeux en Entreprise et la Formation Professionnelle, Grenoble, 2008, p.5). Cette notion « *signifie que des apprenants sont placés dans une situation d'action plutôt que d'observation passive pendant leur apprentissage* » (Kaufman, Sauvé, 1995, p.60). L'avantage d'une telle pédagogie, mis en avant par l'auteure est qu'elle permet aux apprenants « *d'utiliser directement dans une situation concrète les connaissances acquises ou les habiletés à développer* » (op.cit.).

En plus des pédagogies actives, le jeu peut être plus largement assimilé aux pédagogies de détour. Elles désignent « *toute démarche qui entend contourner les obstacles cognitifs, en travaillant sur les représentations, en proposant des activités alternatives au cours traditionnel* » (Barthélémy-Ruiz, 2010, p.7) Elles impliquent, comme l'explique l'auteure « *l'existence d'un médium, physique ou non, qui permet de ne pas aborder la*

*problématique 'de front' »*. C'est-à-dire que la thématique de la formation n'est pas abordée directement, mais par le biais d'une interface « tampon » qui offre (comme nous l'avons vu) « *au participant la possibilité d'apprendre de ses erreurs* » (op.cit.). Sans entrer dans les détails, notons simplement que cette idée de « médiation », s'intercalant entre l'apprenant et l'appropriation du savoir pour faciliter l'intériorisation et l'assimilation des outils de pensée ainsi que le développement des fonctions psychiques, est une idée chère aux socioconstructivistes tel que Vygotski.

Il existe bel et bien un « *discours critique qui récuse toute vision de l'éducation qui pourrait se rapprocher (...) du jeu* » (Brougère, 2005, p.65). Or, Hourst et Thiagarajan (2013, p.21) tirent trois conclusions quant à l'utilisation du jeu en formation qu'ils considèrent comme tout à fait envisageable. La première : « *tout ce qui peut s'enseigner peut être enseigné avec des jeux* » (op.cit.) récusant ainsi les réticences de certains. La seconde : « *on peut concevoir un jeu rapidement et à un coût quasi nul* » (op.cit.) (cf. infra. partie 3.2.2, p. 62). La troisième enfin : « *l'utilisation de jeux rend tout apprentissage motivant, efficace, et plaisant* » (op.cit.), intégrant par là même le jeu aux théories de la motivation. L'utilisation du jeu comme outil mis au service de l'apprentissage ne semble donc pas relever de l'utopie, mais plutôt de la réalité.

De par la complexité des hommes et de leurs situations personnelles et professionnelles, la pédagogie pour adultes (ou andragogie) doit obligatoirement prendre en considération (en sus d'une situation d'apprentissage à proprement parlé) des éléments externes et supplémentaires, relevant plutôt de la sociologie. Le jeu de formation, comme nous le verrons, ne fait pas défaut à cette acceptation. Les éléments que nous dégagerons de nos lectures, combinés aux notions liées à l'apprentissage dont nous venons de discuter, nous permettront d'avoir un bagage suffisant pour aborder une notion dont nous n'avons pour le moment que peu parlé : la notion d'intérêt.

## 2.3 L'usage du jeu

### 2.3.1 Éléments externes à l'apprentissage

Caillois (1967, p.24) stipule que le jeu « *est condamné à ne rien fonder ni produire* ». Partant de cette constatation, l'auteur l'oppose au travail. Son principal motif résidant dans le fait qu'il est dans l'essence même du jeu « *d'annuler ses résultats, au lieu que le travail et la science capitalisent les leurs* ». Cette mise en opposition du jeu et du travail est reprise par plus d'un auteur. Barthélémy-Ruiz (1993, p.90) par exemple différencie le jeu et le travail en argumentant que le jeu est une « *activité gratuite* » dans laquelle « *au début d'une nouvelle partie les compteurs sont mis à zéro* » (op.cit.), contrairement au travail, « *activité sérieuse qui vise à produire 'un résultat qui demeure'* » (op.cit.).

Béville (2006, p.10) quant à lui, parle d'un « *rapport entre deux réalités : ludique et professionnelle* ». Selon lui on ne peut présenter le jeu « *comme une fiction* » (op.cit.) ou « *comme une simulation* » (op.cit.), car « *le lude est une réalité par lui-même qui n'a rien de virtuel* » (op.cit.). Cette considération nous amène à penser le jeu comme une complémentarité au travail, et non plus comme une simple opposition à celui-ci. En ce sens, Brougère (1995, p.32) indique que « *dans la pensée d'Aristote, la notion de jeu ne peut prendre de sens que dans le cadre d'une opposition, qui est en fait une complémentarité au travail* ». Il continue son propos en précisant que « *l'agitation que le jeu produit dans l'âme est une détente, (...) un délassement* » (op.cit.) essentiel pour faire contrepoids à la vie active qui « *s'accompagne toujours de fatigue et de tension* » (op.cit.). S'inspirant de Thomas d'Aquin, Brougère (1995, p.33) explique que « *toute forme de travail se doit de requérir un contrepoint ludique* ». Pour l'auteur, la nécessité du jeu en complément du travail ne fait aucun doute car il permettrait « *le repos de l'esprit grâce auquel nous pouvons ensuite nous donner à des activités sérieuses* » (Brougère, 1995, p.34). Il est tellement persuadé de cette idée qu'il s'aventure même à penser que « *le jeu ne doit pas être recherché pour lui-même, mais uniquement pour ses effets sur l'activité sérieuse* ». (Brougère, 1995, p.33). Cette acceptation doit être, il nous semble, gardée à l'esprit lors de toute conception de jeux. En formation d'adultes, le jeu entretient un lien très fort et bilatéral avec le travail. Il ne peut en effet exister sans lui, mais a contrario le jeu permet semble-t-il aux apprenants/joueurs un meilleur investissement ultérieur dans le travail.

Une autre dimension du jeu en formation, développée elle aussi par plusieurs auteurs, met en avant le fait que « *c'est bien en tant qu'activité sociale que nous pouvons comprendre le jeu* » (Brougère, 2005, p.103). Elias (cité par Craipeau, 2011, p.25) compare le jeu à un « *processus social en miniature* » où s'entrecroisent en permanence actions et expériences humaines ; les « *interactions* » (Brougère, 2005, p.113). Selon Yonnet (cité par Brougère, 2005, p.121) « *le loisir [et donc le lude, et donc le jeu] réassure le lien social, il produit (...) de la cohésion sociale* ». Une opposition peut être ici faite avec l'apprentissage par le e-learning, dans lequel est absente toute dimension sociale (cf. infra. partie 3.1.1, p. 50). Le jeu apparaît donc avant tout « *comme un moyen de gérer ses relations aux autres, préalable à un apprentissage cognitif structuré renvoyé au futur* » (Brougère, 2005, p.74).

En ce sens, Paolini (2013, online) rappelle que la nouvelle génération Y « *attend de son emploi qu'il soit fun [et] social* ». Ainsi le développement du jeu en formation (et en entreprise), de par son caractère social, enverra un signal fort à « *cette génération porteuse de potentiel [qui] ne peut être ignorée* » (op.cit.) de ses dirigeants, sans pour autant oublier les autres. Bateson disait, dans « *une phrase clef de l'ensemble de la littérature contemporaine sur le jeu* » (Brougère, 2005, p.43) que l'utilisation d'un jeu « *n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacommunication* » (op.cit.). Il faut en effet qu'une structure souhaitant créer un jeu de formation puisse être capable « *d'échanger des signaux [à toutes les personnes à former, indépendamment de leur génération] véhiculant le message : ' ceci est un jeu '* » (op.cit.). Parler de jeu, c'est ainsi pour Baille (Séminaire sur les Jeux en Entreprise et la Formation Professionnelle, Grenoble, 2008, p.7) « *parler d'intelligence en la situant comme attribut fondamental de l'Homme capable d'être formé, de former, mais également de réfléchir à l'activité de formation* ».

Réfléchir à une action de formation fait indubitablement ressortir des éléments liés à la notion d'intérêt. A l'aide de toutes les dimensions abordées dans cette partie d'écrit, nous avons calibré la portée d'action du jeu (envisagée par les auteurs) dans une situation formative. L'utilisation du jeu en formation se révèle donc être la résultante de toute une démarche de conceptualisation et d'ingénierie, dans laquelle la notion d'intérêt prend une place des plus importantes. Nous nous devons donc de définir désormais ce que l'on entend par « intérêt », afin de servir et d'étayer la discussion présentée en fin d'écrit. Notons avant de commencer que travailler sur cette notion ne sort pas de nulle part. L'intérêt est en effet

éminemment lié à la notion de motivation : comme nous l'avons vu un individu ne pourra éprouver de l'intérêt pour quelque chose, que s'il est intrinsèquement motivé (cf. supra. partie 2.2.1, p. 37) par cette même chose.

### 2.3.2 La notion d'intérêt

L'intérêt, présent dans la problématique de cet écrit, en est l'un des piliers. Lors de la discussion (cf. infra. partie 4, p. 69) en effet, c'est autour de cette notion que s'articuleront et se confronteront les points de vues des quelques personnes interrogées, mais nous y reviendrons. Pour le moment et afin d'éviter de plausibles confusions, il convient de bien préciser de quel (ou quels) intérêt(s) nous parlons.

D'une façon générale l'intérêt « *désigne un état psychologique où le rapport à l'activité n'est pas instrumental* » (Cosnefroy, 2007, p.94), car on s'attache bien à l'activité en tant que telle qui est « *source de satisfaction* » (op.cit.). Pour reprendre la notion de motivation intrinsèque dont nous avons parlé (cf. supra. partie 2.2.1, p. 38), Deci et Ryan (2008, p.27) précisent qu'elle est « *basée sur l'intérêt que revêt le comportement en lui-même* ». L'intérêt apparaît donc comme l'une des « *conditions nécessaires à l'émergence d'une motivation intrinsèque* » (op.cit.) et en « *présente toute les caractéristiques* » (Cosnefroy, 2007, p.94). Envisagé comme cela, l'intérêt appartient à un grand courant de recherche qui est celui de « *l'intérêt considéré sous l'angle du plaisir* » (Fenouillet, online).

Cité par Fenouillet (1998, p.7), Hidi (1990) dissocie deux dimensions dans l'étude de l'intérêt : « *le premier, appelé intérêt individuel [ou personnel] correspond aux intérêts et préférences individuels et leurs impacts sur les performances cognitives* ». Ainsi, pour Cosnefroy (2007, p.100), « *un intérêt personnel avéré est vraisemblablement étroitement dépendant du sentiment de compétence* ». La distinction principale qui peut être faite entre les deux, est que « *l'intérêt personnel traduit une disposition relativement stable par rapport à un domaine ou une activité, tandis que l'intérêt situationnel est déclenché par les caractéristiques de l'environnement.* » (op.cit.). Ce dernier, « *contextuel* » (Cosnefroy, 2007, p.93), est « *focalisé sur la façon dont les situations qualifiées d'intéressantes influencent les performances d'un ensemble de sujets* » (Fenouillet, 1998, p.7). Il ne s'attache donc qu'à la situation d'apprentissage et à l'environnement pédagogique, et concerne en premier lieu

l'apprenant qui « *effectue une activité pour le plaisir de faire cette activité c'est à dire uniquement pour l'activité elle-même* » (Fenouillet, 1998, p.3).

Cosnefroy (2007, p.93) ajoute cependant que malgré l'établissement de cette distinction, et malgré le fait qu'elle fasse consensus « *chez les chercheurs, l'intérêt n'est jamais totalement individuel ou situationnel puisqu'il résulte de l'interaction personne/environnement* ». L'intérêt de chacun dépendrait, autant de sa perception que de considérations ou situations propres vécues antérieurement. Chaque individu a donc sur l'échelle des intérêts, un curseur à mobiliser en fonction des situations.

Fenouillet (1998, p.12) regrette tout en parlant des jeux, qu' « *il existe un (...) ensemble d'activités qui ont la propriété d'être qualifiées d'intéressantes par la grande majorité des individus sans que la curiosité en soit une composante forcément majeure* ». Dans la suite de son raisonnement, l'auteur avance que les jeux sont susceptibles de faire apparaître les intérêts situationnel et individuel, autant l'un que l'autre. Et ce notamment parce que d'un côté les jeux peuvent « *créer une situation qui va rendre une activité intéressante* » (op.cit.), et de l'autre des « *personnes vont avoir un intérêt à long terme pour un ou plusieurs jeux* » (op.cit.).

En dehors de toute théorie scientifique, Béville (1986, p.39) met en avant ce qui semble pour lui le véritable intérêt du jeu : il « *peut lutter contre les maux : ennui, morosité, pessimisme, démobilisation, désarroi, découragement, stress* ». Et c'est grâce à son scénario qui « *se construit au fur et à mesure du déroulement* » (Brougère, 2005, p.58), que « *gît l'intérêt du jeu* » (op.cit.), en ce sens où cela l'oppose « *à la cérémonie, au rituel, à la pièce de théâtre classique* » (op.cit.). A ces situations nous pouvons bien sûr assimiler le cours magistral descendant, qui ne relèverait finalement (en suivant ce raisonnement) que de peu d'intérêt. Dans le cas d'une volonté d'acquisition de connaissances, grâce au ludique, « *le jeu joue son rôle s'il s'agit (...) de trouver une manière différente d'aborder un sujet* » (Barthélémy-Ruiz, 1993, p.79), car à ce moment il provoque un déclic et suscite « *l'intérêt* » (op.cit.). Fenouillet (1998, p.12) émet cependant des réserves à ce sujet, et précise que « *le fait de proposer un jeu pour intéresser des individus à un domaine de connaissance a peu de chance d'aboutir à un intérêt pour ce dernier en tant que tel* ».

Malgré ces dernières réserves, on peut dire que le jeu en formation d'adultes est de plus en plus prégnant, de plus en plus considéré et accepté. Grâce à la frivolité qu'il implique, à cette forme de second degré dans laquelle chacun peut s'imaginer, le lude (partie intégrante du jeu) permet lorsqu'il est bien amené, de faire la connaissance du flow. Cet état psychologique favorise chez le joueur/apprenant (dans le cas d'un jeu pédagogique) sa motivation intrinsèque et son autodétermination dans l'apprentissage. Le jeu utilisé en formation d'adultes comporte également, en plus des dimensions d'acquisition de connaissance et/ou de compétences, des effets positifs sur le lien social et sur la performance au travail... Après avoir dressé un état des lieux théorique des références faites à l'utilisation du jeu en formation d'adultes, il semble intéressant pour donner du corps à cet écrit, de présenter comment s'est organisée la mise en place à Humanis de ce type de méthode pédagogique. Qui en ont été les décisionnaires ? De quel type de jeux parle-t-on ? Comment ces jeux ont-ils été construits ? A qui ont-ils été présentés ? Etc. Cette présentation exhaustive (autant que faire se peut) couplée à notre partie théorique, permettra lors de la discussion de faire travailler au mieux les points de vue des professionnels de la formation interrogés.

## 3. Expérience de la mise en place d'un jeu pédagogique

### 3.1 Pourquoi le jeu pédagogique ?

#### 3.1.1 Les formations existantes

Les formations que le FIRC propose, dépendent lors de l'arrivée d'un nouveau collaborateur de tout un parcours d'intégration préétabli. Pour commencer, les responsables d'équipe informent le FIRC de l'intégration d'un nouvel arrivant et précisent les dates de mise en production souhaitées. Relativement à la fonction occupée par ce nouveau collaborateur, le FIRC décline le parcours d'intégration associé, le soumet aux responsables d'équipe pour validation, et identifie les intervenants<sup>14</sup>.

Le FIRC propose également des formations dites de « perfectionnement », pour répondre à un besoin exprimé ou perçu. Les besoins en formation des correspondants clients naissent d'abord de l'environnement extérieur : les évolutions technologiques sont par exemple source de besoins de formation. De façon assez régulière, de nouveaux outils de traitement de l'information apparaissent, toujours plus performants. Afin de garantir sa compétitivité, Humanis évolue avec ces évolutions technologiques en changeant ses outils informatiques, ses logiciels. Il est donc nécessaire de réadapter l'activité des conseillers avec l'utilisation de ces nouveaux outils en proposant des formations leur permettant de s'adapter. Le domaine de la retraite est, de plus, fortement lié à un facteur externe : celui des changements de politique de l'Etat. Ainsi les cadres législatifs évoluant, les Institutions de Retraite Complémentaire doivent être capables de s'adapter et d'être en phase avec ces changements.

Le FIRC propose (pour répondre à ces besoins) trois types de supports utilisables en formation : l'éternel Power Point cher aux formations en présentiel, le didacticiel usité en formation e-learning, et le jeu pédagogique (essentiellement de plateau). L'apparition dans le temps de ces différents types de supports au sein du FIRC reprend respectivement cet ordre de

---

<sup>14</sup> Inspiré du Book du FIRC

présentation. Les parcours d'intégration et de formation se sont donc au fil des ans enrichis de nouvelles méthodes pédagogiques.

Les supports de formation en présentiel représentent aujourd'hui environ 75%<sup>15</sup> de l'offre de formation FIRC. Ils en constituent donc l'essentiel et disposent d'une bonne appréciation de la part des conseillers clients référents (formateurs « occasionnels »), qui les connaissent bien, les maîtrisent. Conscient du côté rébarbatif et linéaire qu'ils peuvent avoir, le FIRC cherche au maximum à donner une image positive de ces supports et à faire en sorte qu'ils soient efficaces d'un point de vue pédagogique. Utilisés à bon escient, ceux-ci peuvent tout de même avoir leur avantage. Devenues très communes en formation, les méthodes pédagogiques descendantes (type cours magistral) doivent pour être efficaces, être accompagnées de méthodes alternatives, comme le e-learning par exemple.

« Envisagé d'abord comme un outil informatique, le e-learning est devenu peu à peu un outil d'apprentissage » (Baujard, 2008, p.68). Il s'agit d'un moyen efficace, selon l'auteur, « pour démultiplier et pérenniser la formation, un moyen pour rendre les pratiques cohérentes et optimiser l'efficacité de la formation » (op.cit.). Pourtant, malgré ces (semble-t-il) grands avantages, la formation e-learning n'est pas encore une des plus courantes. Lors d'un échange effectué l'an passé, Stéphanie Serruys (pilote d'un projet interne à Humanis) fit part de son étonnement quant à la présence du e-learning dans une des formations proposée par le FIRC : « il y avait du e-learning qui n'était pas du tout exploité à ma connaissance sur les outils NT. (...) Pour moi ça allait vraiment au-delà [de mes attentes] ». Force est de constater, que le e-learning, n'est pas en 2013/2014 (et contrairement à ce que l'on pourrait penser) quelque chose de bien établi ou de véritablement entré dans les mœurs. Les didacticiels conçus par le FIRC représentent environ 15%<sup>15</sup> de l'offre de formation. S'intercalant entre les formations en présentiel et les prises de poste accompagnées, ils permettent de dynamiser et de moderniser les parcours de formation à l'aide de l'outil informatique. Utilisé de façon adaptée, le e-learning possède indéniablement de certains avantages qui peuvent tout de même se transformer en désavantages lorsqu'il est utilisé de manière inadéquate (une journée complète sur plusieurs didacticiels par exemple).

---

<sup>15</sup> Statistiques tirées de la banque de supports. 18/04/14

D'un point de vue pédagogique, Meignant (2009, p.209) décèle deux limites à l'utilisation du e-learning : « *certaines études montrent une certaine tendance des apprenants à 'papillonner' sur le modèle du zapping* », interférant de façon indubitable sur l'apprentissage de fond. On se rapproche ici plutôt de l'information que de la formation. Et l'auteur de rajouter que « *le temps d'attention soutenue des apprenants dépasse difficilement quelques dizaines de minutes* » (op.cit.). Même si cette attention semble plus intense, elle ne peut être maintenue exclusivement par l'utilisation de l'outil informatique. Pour atteindre l'excellence pédagogique, la construction de supports peut prendre beaucoup de temps. De ce fait, et nonobstant encore une fois les idées reçues, « *les coûts de développement sont plus élevés que pour un cours 'classique'* » (Meignant, 2009, p.203).

Meignant ne semble pas être le seul à émettre quelques critiques quant à l'utilisation du e-learning en formation. Comme le rappelle Chaptal (2003, p.131), « *de nombreux auteurs tant français qu'américains ont signalé depuis longtemps le mirage d'un effet cognitif miraculeux découlant de l'exposition d'un élève à un ordinateur* ». Baujard (2008, p.105) quant à elle, décèle que « *les complémentarités des logiques d'appui et d'accompagnement engendrent des tensions qu'il convient de gérer en respectant l'équilibre des deux types de formation [présentielle et en ligne]* ». Le e-learning devient alors véritablement efficace et pertinent (comme précisé ci-dessus) lorsqu'il devient complémentaire d'une formation présentielle préexistante. Pour justifier ce propos, Baujard note que « *la plupart des participants apprécient de retrouver dans les modules e-learning des apports du séminaire en salle : cela les aide à assimiler et à mettre en pratique* » (op.cit.).

Le focus que nous faisons ici sur le e-learning est assez conséquent car il convient de mesurer les propos communément admis dans le champ de la formation, faisant de l'apprentissage en ligne le « graal » des méthodes pédagogiques alternatives. Parmi celles-ci, une « petite nouvelle » a fait son apparition ces dernières années, et tend à progresser : on parle bien sûr du sujet de cette étude, le jeu pédagogique. Grâce à une veille permanente des évolutions dans le monde la formation professionnelle et de l'ingénierie de formation, le FIRC a tout loisir d'être en pointe et de proposer des formations « dans l'ère du temps ». Ainsi, c'est à partir de juillet 2012 que le FIRC s'est lancé dans la conception de son premier jeu pédagogique. Barthélémy-Ruiz C. (1993, p.71) avance l'hypothèse que c'est grâce à la législation que la France a pu « *voir naître autant d'expériences différentes* » dans la réalisation de jeux à destination d'un public adulte en formation. Il va de soi que cette

démarche de conception dans une entreprise dépend également (et fortement) d'une politique de formation, voulue et encouragée par les instances décisionnaires. La mise en place de jeux pédagogiques au sein du département Interlocution Client Retraite (ICR) ne détonne pas et semble plutôt logique, si tant est que nous considérons le jeu en formation comme « innovant ». Katherine Hénault, responsable du département ICR précise que « *l'idée du FIRC c'était aussi de pouvoir utiliser tous les outils mis à notre disposition et tous les vecteurs innovants* » (1.282/283)<sup>16</sup>, en proximité effective des correspondants clients (cf. supra. partie 1.2.2, p. 12).

Les jeux pédagogiques (que nous présenterons ci-dessous), peuvent être utilisés à Humanis de trois façons différentes : la première lors de l'intégration (inscrite au plan) d'un nouveau collaborateur ; la seconde lors de formations de perfectionnement (inscrites au plan également) ; et la troisième enfin, lors d'un creux d'activité permettant ainsi d'occuper utilement les correspondants clients.

### 3.1.2 Les jeux à Humanis

Pour plus de clarté et afin d'éviter toute confusion, les jeux développés par le FIRC à Humanis seront ici présentés indépendamment de leurs conceptions. Celles-ci, riches et denses, seront traitées ultérieurement dans une partie dédiée. (cf. infra partie 3.2.2, p. 62). Intéressons-nous pour le moment aux jeux en tant que tels.

Le premier jeu créé fut nommé ***A la Pursuit de la Relation Client***. Reprenant les éléments « cadres » du très connu Trivial Pursuit, il vise lors d'une intégration à balayer le plus de thématiques possibles concernant la Relation Client. Il est utilisé lors de la dernière semaine de formation, avant la prise de poste tutorée du correspondant



Figure 4 : A la Pursuit de la Relation Client

<sup>16</sup> Re transcription de l'entretien effectué avec la Responsable de l'ICR. 30/01/14 (cf. annexe 8).

client. Produit initial d'un « système D » qui fit néanmoins ses preuves, le premier jet (daté de 2012) fut remis à jour à l'été 2013, sur le modèle des jeux nouvellement créés présentés ci-après (cf. figure 4). Le but de ce jeu est de répondre correctement au plus grand nombre de questions, pour compléter son « camembert » dont les couleurs représentent les 6 thématiques ou types d'épreuves du jeu<sup>17</sup> :



**Tabou** : il s'agit de l'unique carte que le stagiaire doit lui-même tirer. Il doit réussir à faire deviner à l'animateur le mot inscrit dessus.



**Les intrus du discours Client** : Parmi les mots énoncés un à un, le joueur indique quelles sont les formulations qui peuvent être abordées lors d'un entretien téléphonique et celles qui ne peuvent l'être.



**Contexte** : Elle permet au stagiaire de se familiariser avec le contexte. Une question est notée sur la carte, et est posée à l'apprenant directement par l'animateur.



**Traduction** : Une phrase est énoncée en jargon technique par l'animateur. Le stagiaire doit alors la traduire en discours client.



**Non au négatif** : Une phrase est énoncée dans une forme négative par l'animateur. Le stagiaire doit trouver une autre manière de faire passer le message mais dans un discours positif.



**Pumas** : Le stagiaire devra trouver le motif et le profil<sup>18</sup> PUMAS (cf. supra. partie 1.4.3, p.23) associés à la question énoncée.

Si le joueur se trouve sur l'une des cases à la base d'un rayon et qu'il répond correctement à la question, il peut prendre la part du « camembert » de la couleur en question. Une fois le « camembert » rempli, le joueur doit rejoindre le centre du plateau et répondre à

---

<sup>17</sup> Extraits de la règle du **A la Pursuit de la Relation Client**

<sup>18</sup> Les profils et motifs servent au correspondant client à calibrer la teneur du contact avec le client.

une dernière question pour gagner la partie. Ce jeu dure environ une heure et demi et se pratique à six personnes maximum.

Le Trivial Pursuit, troisième jeu le plus vendu au monde après le Scrabble et le Monopoly, jouit d'une notoriété certaine. Le *A la Pursuit de la Relation Client* dont il est largement inspiré, va pouvoir mettre les apprenants dans une situation confortable en terrain plus ou moins connu. Ses règles, épurées et de prime abord simple à comprendre assurent d'autant plus ce sentiment de quiétude. L'utilisation ce jeu en intégration peut être perçue comme un point faible, notamment par certains formateurs qui remontent le caractère relativement facile des questions posées, limitant ainsi son utilisation aux seuls correspondants clients nouvellement embauchés. Nous verrons que cet attribut regretté du *A la Pursuit de la Relation Client*, se trouve être à l'exact opposé de ceux du *Jeu de l'oie* et du *Vive la Vie !* dont nous parlerons ci-dessous. Utilisés lors de formations de perfectionnement, ceux-ci comportent des questions bien trop difficiles et poussées pour les collaborateurs récemment embauchés qui ne maîtrisent pas encore les bases réglementaires de la retraite complémentaire, ou des fonctionnalités propres à leur poste.

Fort de retours plutôt positifs quant à l'utilisation du *A la Pursuit de la Relation Client*, le FIRC, à l'initiative d'Adeline Carlier entreprit la création de deux nouveaux jeux pédagogiques à destination des collaborateurs déjà en poste : *Le jeu de l'oie* donc, et *Vive la Vie !*

« *Le geste de lancer le dé et d'avancer son pion dans le Jeu de l'oie* » (Kaufman, Sauvé, 1995, p.61) et donc de manipuler du matériel, s'apparentent pour l'apprenant d'après Sauvé et Chamberland (2006) à de la « *participation active* » (op.cit.). Ainsi, le jeu de l'oie apparaît être un outil convenable à utiliser dans les formations animées par le jeu puisqu'il induit une implication effective du joueur. A Humanis, le *Jeu de l'oie*



Figure 5 : Le Jeu de l'oie)

reprend à l'aide de toute une batterie de questions, toute la structure réglementaire concernant les déclarations annuelles (aux Institutions de Retraite Complémentaire) des particuliers et des entreprises.

Il se compose comme l'original de 63 cases, et de quelques cases « pièges » instaurant les mêmes gages. Celles-ci ont cependant été renommées pour éviter tout caractère anachronique ou fantaisiste. Ainsi le pont devient l'ascenseur, l'hôtel devient la salle de pause, etc. A chaque case « ? » l'apprenant se voit poser une question par son voisin de droite, question à laquelle il devra correctement répondre s'il souhaite pouvoir lancer le dé, avancer, et répondre à une autre question. Le *Jeu de l'oi(e)* dure environ une heure, cinq personnes peuvent y jouer en même temps.

En ne prenant simplement que les auteurs que nous avons déjà cités dans cet écrit, on peut aisément constater que faire référence à la vie (dans et autour du jeu) est un procédé communément employé : prenons quelques exemples. Béville (1986, p.98) fait de la vie « *le jeu le meilleur qui réponde* » à de nombreux critères, car elle apparaît comme « *l'expérience de situations paradoxales* » (op.cit.). Lors du Séminaire sur les Jeux en Entreprise et la Formation Professionnelle (2008, p.3), il fut également dit (reprenant le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1998) que « *jouer c'est vivre pour le plaisir de vivre* », et Winnicott (1971, p.103) enfin, avance que jouer « *c'est une expérience, une forme fondamentale de vie* ». Avant même d'avoir pris connaissance de ces références, mais après quelques tergiversations cependant au sein du service, c'est le nom **Vive la Vie !** qui s'est imposé comme étant le plus adapté à ce nouveau jeu que le FIRC souhaitait créer. Habité par ce credo depuis déjà quelques années, le **Vive la Vie !** se veut être un formidable vecteur d'optimisme et de bonne humeur.

Le jeu **Vive la Vie !** donc, initié au sein d'Humanis est une création originale empruntant le principe phare du jeu Life (plus connu sous son ancien nom Destin) qui voit son plateau être transformé en un parcours de vie allant de la naissance au décès. La version conçue par le FIRC s'attache uniquement au métier de la retraite complémentaire à destination du client particulier, c'est-à-dire qu'elle ne concerne que les correspondants clients compétents dans ce domaine. Grâce à deux éléments constitutifs du jeu, **Vive la Vie !** se veut être le plus exhaustif possible quant aux thématiques abordées. Premièrement, en arpentant les quatre grandes phases d'une vie ayant une incidence plus ou moins large sur la

retraite (études, vie active, période de départ en retraite et retraite-même) ; le joueur/apprenant peut ainsi faire l'expérience du second degré (cf. supra. partie 2.1.2, p. 31). Au regard des lectures effectuées, que peut il y avoir de mieux pour favoriser cette expérience que de se retrouver à incarner un personnage sur un plateau de jeu reprenant les grandes phases d'une vie ? Deuxième élément, chaque joueur/apprenant dispose d'un profil singulier se différenciant des autres par le sexe, l'âge, la situation maritale, la tranche<sup>19</sup> et le nombre d'enfants (ces situations peuvent évoluer tout au long du jeu lorsque le joueur tombe sur une case appropriée). Ces différences, couplées au caractère volontairement abstrait des questions, introduisent une forte dimension d'aléa (cf. supra. partie 2.1.3, p. 33) qui démultiplie ainsi les possibilités de réponses aux questions : profil A = réponse A, profil B = réponse B, et les deux sont correctes ! Le second degré et l'aléa dont d'autant plus favorisés dans *Vive la vie !* qu'un élément de jeu (pour le coup repris du jeu Life) permet au joueur/apprenant de choisir à trois reprises sur le plateau de jeu quel chemin il souhaite prendre : études longues ou courtes, retraite ou retraite anticipée, et enfin retraite ou cumul/emploi retraite. Nous pouvons considérer ces deux aspects comme de formidables points forts.



Figure 6 : Vive la Vie !

D'une façon générale les retours concernant ce jeu pédagogique sont concluants. Un point non négligeable est cependant à garder en mémoire, en vue de futures conceptions. Certains formateurs/animateurs, ont manifesté un modeste malaise quant à la complexité des règles à énoncer, comparativement au temps global du jeu qui est de deux heures environ... Ce jeu se joue à cinq personnes maximum.

Il n'y a pas pour ces trois jeux de phase de débriefing formalisée dans laquelle l'animateur revient sur les savoir abordés. Cette phase dont nous parlerons ci-après (cf. infra.

---

<sup>19</sup> La tranche de salaire est définie en fonction du plafond de la Sécurité Sociale, et sert à calculer les montants de la retraite.

partie 4.2.3, p. 80) n'existe pour le moment qu'au bon vouloir du formateur et peut intervenir aussi bien après chaque question, qu'à la fin du jeu, voire même (peut-être) pas du tout. Il n'y a pas non plus d'évaluation et/ou de contrôle des connaissances consécutifs et propres au jeu. Les doubles-écoutes, pickings, et quiz (cf. supra partie 1.4.2, p.22) constituent à l'heure actuelle les seules possibilités dont nous disposons pour mesurer l'efficacité d'un jeu pédagogique. Or, ces démarches s'intègrent dans un processus bien plus large puisqu'elles concernent tout le parcours d'intégration ou de perfectionnement.

Un dernier jeu enfin, en cours de conception, se veut être une création originale au même titre que *Vive le Vie !*, mais à destination du périmètre entreprise de la retraite complémentaire. Encore très peu avancé il est impossible ici d'en faire un état des lieux détaillé. Nous pouvons seulement dire que ne pouvant reprendre le concept d'un plateau retraçant la vie entreprise, il sera constitué de cinq épreuves différentes dans lesquelles les joueurs/apprenants devront néanmoins faire évoluer leurs pions sur des sentiers de jeu. Cet écrit, à travers l'analyse qu'il porte et la discussion qu'il mettra en évidence sur sa fin, permettra inéluctablement d'aider le FIRC à améliorer toujours plus la véracité pédagogique des jeux qu'il propose et qu'il conçoit.

Cette étape de conception d'ailleurs, fort intéressante, fait partie intégrante de l'ingénierie pédagogique dont nous avons déjà parlé (cf. supra. partie 1.3.1, p.15). On ne pourrait faire l'étude du jeu dans la formation sans aborder les mécanismes d'ingénierie développés à des fins de conception. Nous pouvons supposer en effet qu'un jeu pédagogique aura d'autant plus de chances de fonctionner et de remplir sa mission principale, l'apprentissage, s'il est en amont pensé, conceptualisé, et testé. Les ressorts qui font qu'un jeu est efficace en apprentissage sont, nous l'avons vu nombreux, et un juste équilibre entre ceux-ci et entre « *le temps de jeu et le temps d'apprentissage est nécessaire pour maintenir la motivation* » Sauvé (1995, p.49). Voyons comment le FIRC et les ingénieurs pédagogiques qui le composent se sont attelés à travailler cette problématique lors des phases de conception.

## 3.2 L'ingénierie pédagogique menée

Lors de la conception d'un jeu pédagogique, tout concepteur doit avoir à l'esprit (en dépit des contraintes organisationnelles et structurelles) une liste d'atouts qui feront de ses jeux des jeux efficaces. Barthélémy-Ruiz (1993, p.135) nous donne une liste comprenant cinq « ingrédients fondamentaux », nécessaires selon l'auteure au jeu utilisé en formation : « un formateur à l'aise » auquel on peut associer « une technique d'animation ouverte », « un matériel simple », « un objectif pédagogique bien cerné » et enfin « un transfert et un suivi indispensables ». Tous ces ingrédients ne dépendent pas directement du concepteur, puisque l'animateur tient une place également importante dans la transmission du savoir, mais nous pensons cependant qu'un jeu conçu en toute intelligence peut anticiper et appuyer ou limiter (le cas échéant) les actions d'un animateur. Pour illustrer quelque peu ce propos, prenons par exemple le premier ingrédient : « un formateur à l'aise ». Le concepteur a tout loisir de favoriser la quiétude de l'animateur, en rédigeant une règle claire et précise ou en lui destinant un feuillet avec les actions à entreprendre. Mais avant même de penser à ces quelques ingrédients à prendre en compte lors de toute conception, il convient de s'attacher à régler quelques problématiques antérieures et à définir ce que l'on souhaite vraiment pour le jeu en formation... Il s'agit de la conceptualisation.

### 3.2.1 Les problématiques ante-conception

Il existe une telle variété de créations ludiques (pour le lude, ou en formation) qu'il est important de s'interroger sur la forme « sociale » que peut prendre le jeu pédagogique. Les jeux créés jusqu'ici au sein du FIRC reprennent tous le principe (plus ou moins exacerbé) de la compétition, c'est-à-dire que chaque joueur évolue l'un contre les autres, et que son but (indépendamment de l'apprentissage) est de gagner. Ce n'est pas aberrant de proposer des jeux compétitifs, car il s'agit là de l'essence du jeu. Fenouillet (1998, p.13) détermine au regard des critères de réussite pour les jeux deux grands buts généraux : le « but de résolution intrinsèque », ou résoudre l'activité pour ce qu'elle est, et le « but de compétition » où « l'activité se centre (...) sur la volonté de vaincre un adversaire » (op.cit.). Cette compétition fait donc comme l'avance Lontie (2012, p.9), « partie de nous » et peut s'avérer « constructive » (op.cit.). Il ajoute cependant qu'il peut arriver qu'elle soit « destructrice (...)

*quand la frontière entre jeu et combat est franchie* » (op.cit.). Non certain qu'il s'agisse là de la seule accommodation que nous pouvons proposer pour favoriser l'apprentissage, une courte réflexion fut entreprise.

Le jeu en formation (ou la forme ludique plus largement), de par sa nature, vise à dynamiser les apprenants en déverrouillant le caractère tout transmissif des formations. Or si tous les jeux malgré leurs différences de thèmes et de supports reprennent cette dimension compétitive cela ne revient-il pas à recréer une forme d'homogénéité dont nous souhaitons nous défaire ? L'alternative coopérative met en évidence selon Sauvé (1995, p.62) des notions nobles telles que « *la capacité d'entrer en relation avec les autres, de n gociier, discuter, collaborer, partager des émotions et des idées, (...) et développer l'esprit d'équipe* ». De plus, la coopération a ceci d'important qu'elle « *fonctionne sur la communication et la concertation* » (Lontie, 2012, p.3). Cette alternative n'a pour le moment pas été exploitée dans les jeux crées par le FIRC. Bien qu'évidemment séduits par cette dimension très « sociale » du jeu, nous supposons que la coopération (annihilant de fait la compétition) s'oppose ainsi à favoriser l'apprentissage. Effectivement, l'*agôn* (ou compétition) apparait comme nous l'avons vu (cf. supra. partie 2.1.3, p. 33) l'un des ressorts qui inscrit durablement le joueur dans le jeu, et la compétition à proprement parlé (cf. supra. partie 2.1.2, p.31) favorise le second degré, élément constitutif du jeu. Si l'un et l'autre n'existent plus, l'équilibre du jeu et de l'apprentissage peut s'en trouver menacé.

Néanmoins, cette volonté d'alternative persiste, et c'est en effectuant le travail de recherche pour cet écrit qu'est apparue une nouvelle notion, une nouvelle idée : la coopétition. « *Ce néologisme, n  de la combinaison des mots compétition et coopération* » (Le Roy, Yami, 2007, p.83) « *ouvre la voie à des rapports plus dynamiques que ceux qu'évoquent individuellement les deux mots* » (Brandenburger, Nalebuff, 1996, p.4/5). La coopétition correspond ainsi, comme le précise Barthélémy-Ruiz (2010, p.10)   de la « *coopération à l'intérieur de chaque équipe* » et   de la « *compétition entre [ces mêmes] équipes* » (op.cit.). Nous arriverions donc, tout en préservant les racines naturelles du jeu, à le modifier suffisamment pour promouvoir l'interaction sociale et l'apprentissage par confrontation d'idées.

Autre élément non-négligeable qu'il faut prendre en compte avant toute conception, c'est la problématique des droits d'auteur, ou « comment protéger sa création ? », ou encore

« jusqu'à quel point peut-on s'inspirer d'une création préexistante ? ». Pour un simple quidam non juriste, s'intéresser à ces problématiques peut se révéler être assez compliqué...

Avant de parler d'une éventuelle protection de jeux nouvellement créés, il convient de savoir si le jeu détourné est « tombé » dans l'espace public ou non. Pour le jeu de l'oie, il n'y a pas eu de question à se poser puisque comme le rappelle Depaulis (online), c'est « *l'Italie du XVI<sup>e</sup> siècle* » qui semble en être « *le berceau le plus probable* ». Donc concernant le jeu de l'oie, le créateur est inconnu, et remonte à plusieurs siècles. Pour les autres jeux de formation inspirés du Trivial Pursuit et de Life, cela devient très vite plus obscur. Etant donné qu'il s'agisse de jeux encore commercialisés aujourd'hui, s'ils sont repris, les éditeurs devraient en être informés. Or dans le monde de la formation, s'il y a bien une loi qui doit être connue des concepteurs pédagogiques, c'est bien la loi DADVSI de 2006. Le site éducol (online) dit à son sujet : « *les enseignants comme les élèves disposent de facilités quant à la réutilisation gratuite pour un usage collectif uniquement pédagogique des œuvres inscrites au répertoire des sociétés d'auteurs signataires des accords* ». Cette loi favorisant l'« *exception pédagogique française* » concerne tous les supports des arts visuels, audio ou vidéo. Elle ne concerne a priori pas les jeux... Au FIRC nous nous sommes donc interrogés sur la véracité légale de nos productions, et sommes partis du principe que ces jeux, étant non-commercialisés pour le moment (ils restent en interne à Humanis ou chez les prestataires), n'enfreignent pas le droit d'auteur. En cas de volonté d'expansion (cf. infra. partie 3.2.3, p. 65) un appel sera logiquement et certainement fait aux juristes d'Humanis.

Lors de la conceptualisation d'un jeu pédagogique (du moins comme cela s'est passé sur le terrain à Humanis) deux éléments semblent donc importants à prendre en compte : premièrement il convient de choisir la structure « sociale » du jeu (compétition, coopération ou coopération) en veillant à ne pas dénaturer le jeu. Deuxièmement un minimum de considération quant à la protection intellectuelle est à mobiliser, tant pour sa propre création que pour celles préexistantes. Une fois ces éléments pris en compte il devient alors possible de songer à la conception en tant que telle. Voyons comment celle-ci qui s'est déroulée au sein du FIRC, a pu de donner naissance aux jeux pédagogiques susmentionnés.

### 3.2.2 La conception en tant que telle

La conception de ces jeux aurait très bien pu être confiée à un cabinet externe spécialisé dans le lude en formation d'entreprise. Si c'est l'interne (le FIRC) qui a été privilégié, c'est pour deux raisons. La première c'est (comme nous l'avons déjà vu) grâce à la proximité effective du FIRC avec les métiers de la retraite et surtout avec les correspondants clients, « apprenants-cibles » de ces jeux. Ainsi le service connaît les personnes, l'entreprise (avec sa culture), et les métiers. La deuxième de ces raisons, et non la moindre, c'est le prix. Il a fallu 29.93 jours/homme pour parachever le jeu *Vive la Vie !*, 7.7 jours/homme pour la réalisation du *Jeu de l'oi(e)* », et 4.5 jours/homme pour la mise à jour de *A la Pursuit de la Relation Client*, qui rappelons-le a été initialement conçu voilà près de deux ans. Chacun de ces jeux de formation a été édité quatre fois. Adeline Carlier a comparé en 2013 les coûts finaux de conception des jeux à ceux proposés par Andragos, entreprise de conception pédagogique. Le résultat est sans équivoque ; pour des jeux de type questions/réponses (comme le *Jeu de l'oi(e)*), Andragos facture environ 5000€ tandis qu'en interne la conception est revenue à Humanis à 3600€, d'où un gain approximatif de 1400€. Pour une création originale de type *Vive la Vie !*, le département ICR a déboursé environ 9200€ contre les 10000€ que suggérait Andragos. Le gain de 800€ peut finalement s'avérer minime, mais combiné à la première raison que nous évoquions ci-dessus (une certaine sûreté du produit), il prend toute son importance.

C'est donc l'équipe du FIRC qui entreprit ces quelques créations. N'ayant été présent que lors des conceptions du *Jeu de l'oi(e)* et du *Vive la Vie !*, nous n'aborderons pas ici le processus de conception de *A la Pursuit de la Relation Client*. Prendre le temps de créer un jeu pédagogique s'apparente à une véritable ingénierie. Il s'agit de la fameuse phase « conception » mise en avant par Ardouin (cf. supra. partie 1.3.1, p. 15) qui démontre que nous sommes bien dans le cœur du métier auquel nous prépare le Master 2 IF. Cette étape « doit permettre d'imaginer des dispositifs innovants, de créer des actions spécifiques et adaptées à l'environnement étudié précédemment (...), [et] permet ainsi d'aboutir au projet final qui sera mis en œuvre. » (Ardouin, 2010, p.39)

Aucun des deux jeux dont nous parlons n'a été conçu par une seule et unique personne. Vaufrey (2010, online) assure à ce sujet qu'un « jeu se conçoit et s'anime mieux en équipe » car il « encourage la mobilisation de savoirs et savoir-faire complexes et

*diversifiés* » (op.cit.). Pour le *Jeu de l'oi(e)*, j'ai été positionné seul pour créer le plateau de jeu, mais pour établir les questions un travail en binôme a été nécessaire. Ainsi pour la partie « entreprise » nous avons fait appel, conformément à la figure 2 (cf. supra. partie 1.4.2, p. 21), à un correspondant client référent (formateur à l'occasionnel) et surtout expert dans son métier. Concernant la partie « particulier », le FIRC a la chance de compter dans ses rangs une ancienne correspondante client référente très au fait des réglementations et des procédures métier (Laure Witterbecq). Il s'agit d'un atout indéniable, notamment lorsque les interlocuteurs « légitimes » sont indisponibles.

En ce qui concerne la conception du *Vive la Vie !*, ce fut une autre histoire... Parce que la commande le voulait innovant, grand et complet, sa conceptualisation mobilisa quatre personnes et obligea à trois réunions de trois heures, une chaque semaine. Comme le précise Vaufrey (2010, online), il importe « *de bâtir un contexte, des rôles et des péripéties crédibles, réalistes, qui contiennent en eux-mêmes suffisamment de richesses pour autoriser de larges variations* ». Pour se faire nous avons ainsi confronté nos idées, dessiné des schémas, imaginé des scénarios, raconté nos expériences ludiques (parce qu' « *un jeu pédagogique se fonde sur les mêmes mécanismes qu'un jeu de société* » (Barthélémy-Ruiz, 2010, p.10)), partagé nos envies, et remis en commun nos réflexions à chaque début de réunion. Ce groupe de travail permit la création d'un jeu pédagogique riche reprenant et combinant les éléments essentiels de la retraite du point de vue du particulier. A notre sens très vif, il permit également (comme nous l'avons vu) une grande part d'aléa rendant chaque partie unique et imprévisible. Il se caractérise par un univers qui lui est propre, une « *ambiance* » (op.cit.) importante à développer d'après Barthélémy-Ruiz (2010, p.10) pour que les joueurs puissent « *oublier qu'ils sont là pour un motif pédagogique* ». Les questions ont ensuite été conçues (lorsque les objectifs et les structures du jeu furent définis) en interne au FIRC grâce aux connaissances métier de Laure Witterbecq. Une fois les maquettes des jeux validées par la hiérarchie, le FIRC envoya pour validation aux correspondants clients référents de l'ICR les questions et réponses envisagées. Ce processus permit aussi à ces mêmes correspondants clients de prendre connaissance en amont du type de questions imaginées. Dans le cas d'éventuels retours, celles-ci sont ainsi corrigées avant d'être imprimées.

Selon Sauvé (1995, p.49) les auteurs suivent en général une série d'étapes pour « *délimiter le contenu d'un jeu éducatif* ». Ils déterminent en théorie « *le contenu de la matière à enseigner en fonction de l'objectif général* » (op.cit.), précisent « *les grandes*

*parties du contenu en fonction des objectifs spécifiques* » (op.cit.), décrivent « *les éléments de contenu en relation avec les objectifs spécifiques* » (op.cit.) et formulent enfin « *des questions ou des items pour chaque élément de contenu* » (op.cit.). Les conceptions du **Jeu de l'oie** et du **Vive la Vie !** n'ont pas donné lieu à une méthodologie particulière. Si globalement elles suivent peu ou prou les recommandations de Sauvé, elles n'ont été formalisées qu'à partir de la richesse de nos échanges, de façon plutôt instinctive, voire intuitive. C' st la confiance accordée par notre hiérarchie, et la libre possibilité d'expression qui nous permet de concevoir ces jeux sans faire appel à un expert en pédagogique ludique. Pourtant, Barthélémy-Ruiz (2010, p.10) préconise « *pour les premiers essais* » qu'il « *vaut mieux coopérer avec un spécialiste* » (op.cit.) pour éviter toute incohérence entre « *le mécanisme retenu et les objectifs pédagogiques* » (op.cit.). Cette incohérence peut, nous semble-t-il, être jugulée par de « *simples* » compétences en pédagogique, acquises par exemple lors de formations universitaires proposées par la CUEEP (Licence en Sciences de l'Education, Master 1 en Ingénierie Pédagogique).

On ne peut clôturer cette partie destinée à la conception sans parler ne serait-ce que de l'édition des jeux. Le choix a été fait au FIRC de produire des jeux très qualitatifs autant sur le fond (nous l'avons vu) que sur la forme. La première expérience de **A la Pursuit de la Relation Client** (cf. supra. partie 3.1.2, p.53) a montré un réel engouement sur les thématiques et la façon de l'aborder. Mais l'aspect extérieur restait le point d'amélioration majeur à effectuer. Ainsi lors de la conception des autres jeux pédagogiques, il a été choisi par le FIRC, et notamment par Adeline Carlier, de commander des boîtes et plateaux en carton, ainsi que des d s et des pions, révélant de suite le nouveau caractère que prenaient les jeux : un réel professionnalisme.

Une fois le processus de conceptualisation et de conception finalisé, la suite logique à ces étapes n'est autre que la formation en tant que telle, et le déploiement de ces outils de formation sur tous les sites concernés.

### 3.2.3 Déploiement sur les sites ICR

Au premier degré, en parlant directement de l'animation, Barthélémy-Ruiz (2010, p.10) insiste sur le fait qu'il faille impérativement « *introduire le jeu, en expliquer les objectifs et les règles sans s'appesantir* », le but étant bien sûr de « *recueillir l'adhésion du groupe* ». Par expérience, ces considérations prévalent également lorsque le service de formation doit présenter ses créations ludico-pédagogiques aux formateurs. C'est en effet l'une des prédispositions du chargé de formation, que de savoir « vendre » l'un de ses supports (à plus forte raison pour le jeu, avec les réticences potentielles qu'il peut induire).

C'est lors d'une Réunion Référents<sup>20</sup>, le 18/06/13, que furent présentés pour la première fois *Vive la Vie !*, le *Jeu de l'oi(e)*, et la réédition de *A la Pursuit de la Relation Client*. Il a été choisi par le FIRC de présenter aux correspondants clients référents les jeux... en jouant ! Ils ont donc été divisés en trois groupes, avec au moins une personne de chaque centre de contact (Garges-lès-Gonesse, Olivet et Ormes) dans chacun des groupes. Pendant environ une heure et demi, les correspondants client *référents* se sont ainsi mis dans la peau de correspondants client *apprenants* pour « sentir » et découvrir les jeux. L'accueil a été plutôt positif (ils connaissaient déjà les questions), et la qualité des supports a été saluée. Or Humanis connaissant comme nous l'avons vu un contexte de fusion, toutes les procédures n'étaient alors pas encore harmonisées, provoquant çà et là des décalages au regard de l'harmonisation cible dans les niveaux de réponses de certains correspondants clients référents. Jouissant tous d'une réputation d'experts-métiers, certaines personnes ont pu en procédant ainsi, se sentir mises en difficulté comparativement à leurs collègues...

Cette réunion resta cependant un succès, et les représentants de chaque site emportèrent avec eux les jeux. Celle-ci visait également à mesurer le niveau d'implication et de satisfaction des correspondants clients référents, avant la « mise en production réelle » de ces supports dans les parcours d'intégration et de perfectionnement. Depuis, bon nombre de formations eurent lieu à l'aide de ces jeux. Nous aurons la possibilité, lors de la discussion d'appréhender les retours qu'en firent certains apprenants (cf. infra. partie 4, p. 69).

---

<sup>20</sup> Les Réunions Référents, trimestrielles permettent une rencontre entre le service de formation de l'ICR (le FIRC) et les correspondants clients référents (formateurs occasionnels). C'est l'occasion de faire le bilan des formations déployées sur chaque site, et de présenter les nouvelles à venir.

Jouissant d'un véritable engouement, les jeux pédagogiques prirent au sein de l'ICR une place à part entière. Les responsables du département, sous l'impulsion de Katherine Hénault prirent leurs dispositions pour faire connaître ces créations au plus grand nombre. La dernière phase d'expansion de ces jeux, suite au déploiement sur les sites ICR, consista donc à les présenter à des organisations externes à Humanis. Il s'agissait alors d'un véritable outil de mesure à la popularité et à l'accueil des jeux, que purent réserver les professionnels de la Retraite complémentaire en France.

### 3.3 Prise d'importance des jeux Humanis

Les premiers à avoir eu connaissance des créations du FIRC (hors Humanis) sont l'AGIRC et l'ARRCO. L'AGIRC (Association Générale des Institutions de Retraite Complémentaire des cadres) gère comme son nom l'indique le régime de retraite complémentaire des cadres du secteur privé, tandis que l'ARRCO (Association pour le Régime de Retraite COmplémentaire des salariés) gère celui de l'ensemble des salariés du secteur privé (sauf exception), cadres compris. C'est lors d'une réunion qui visait à organiser un séminaire regroupant toutes les Institutions de Retraite Complémentaire que leurs furent présentés les créations du FIRC, ainsi que la politique de formation de l'ICR associée.

L'atelier Trajectoire Relation Client eu lieu le 17/10/13. Il avait pour objectif une présentation des jeux conçus par le FIRC, en vue d'une éventuelle mutualisation de ceux-ci au sein des autres Institutions de Retraite Complémentaire. Organisé par l'AGIRC/ARRCO, il s'est tenu dans les locaux du groupe Humanis sur le site de Montreuil. Ce fut l'occasion, comme le rappelle la Gazette<sup>21</sup> du 8/11/13 de présenter l'approche de l'Interlocution Client et du développement des compétences des conseillers envisagés par Humanis. « *Les jeux pédagogiques ont été très remarqués comme moyen de mieux s'approprier les bons comportements 'client'* ». L'article continue en précisant que « *l'approche pédagogique par le jeu permet l'apprentissage par essais (répétitions des situations) et erreurs, dans une dynamique constructive* ». Ont ainsi été présentés les trois jeux mentionnés dans cet écrit : le ***Jeu de l'oi(e), A la Pursuit de la Relation Client et Vive la Vie !*** qui (ce dernier) « *modélise*

---

<sup>21</sup> Note d'information mensuelle distribuée par l'AGIRC/ARRCO, faisant un état lieu des nouveautés liées à la formation au sein de l'AGIRC/ARRCO et des Institutions de Retraite Complémentaire.

*des parcours de vie différents pour conduire le stagiaire à une analyse d'expert* ». Ces jeux s'intègrent, comme le décrit le compte rendu de l'Atelier, dans une démarche plus globale de Gestion des Compétences « *désormais acceptée dans son ensemble même si le stress lié à l'évaluation persiste* » chez les correspondants client. Il a été dit que les jeux pédagogiques facilitent ainsi « *la mémorisation et l'apprentissage par l'erreur en permettant au formateur de mesurer les acquis de la formation et aux stagiaires de se positionner dans ses compétences acquises* ».

Au-delà du fait d'aborder la formation sous un autre angle, le compte rendu rapporte que « *les jeux pédagogiques permettent également aux managers de détecter des leviers managériaux dans le comportement de ses équipes* ».

Lors de ce séminaire les jeux ont été testés par les représentants des Institutions de Retraite Complémentaire : tous ont joué. Il est dit dans le compte rendu que « *ce fut l'occasion de découvrir leur intérêt professionnel et leur aspect ludique et pratique* ». De cet intérêt et du bon accueil que reçurent les jeux, ressort une évidente envie de mutualiser les jeux pédagogiques présentés, à l'ensemble des Institutions du secteur de la Retraite Complémentaire. Le compte rendu du séminaire rappelle néanmoins « *que la réussite d'une telle démarche globale en interne* » (de la création du FIRC à la création des jeux de formation) repose sur trois facteurs. Tout d'abord, « *une volonté stratégique de la Direction* », « *un positionnement de l'équipe pédagogique en opérationnel et en lien avec le service RH* », et enfin « *une dynamique et une synergie durable entre les acteurs : RH - équipe pédagogique – Ligne hiérarchique au sein des Directions « clients » et « métiers » – référents internes* ».

Pascale Lépinay, responsable de cet Atelier qualifie les jeux d' « *aboutissement d'une réflexion approfondie sur une problématique métier précise liée à un contexte particulier* ». Elle précise par ailleurs que le Centre<sup>22</sup> « *a vocation de promouvoir ce type de réalisations et de l'adapter à des demandes spécifiques* » (Gazette), et « *est prêt à travailler* » (compte rendu du séminaire) avec les Institutions de Retraite Complémentaire intéressées « *pour trouver ensemble comment mutualiser l'approche pédagogique et les réalisations proposées par l'équipe du FIRC Interlocution Client Retraite Humanis* ».

---

<sup>22</sup> Organisme de Formation interne à l'AGIRC/ARRCO

Ces deux dernières parties, théorique et pratique, nous permirent une analyse complète de l'utilisation du jeu en formation d'adultes mais également de tous les mécanismes qui lui sont liés. Ont ainsi été appréhendés des notions et concepts tels que la motivation, l'intérêt, l'apprentissage, le lude etc. auxquels ont été rapportés des éléments factuels issus de l'expérience d'ingénierie développée par le FIRC. Notre problématique vise à savoir de quel intérêt il s'agit quant à l'action de se former en entreprise via le jeu pédagogique. Cette analyse serait donc incomplète si elle ne permettait pas à différents acteurs de la formation d'exprimer leurs points de vue. Voici ce à quoi s'attache cette quatrième et dernière partie : contribuer à notre problématique en présentant les avis de plusieurs intervenants sur le fait d'effectuer une action de formation à l'aide d'un jeu pédagogique.

## 4. Discussion

Pour introduire cette partie ô combien importante pour l'écrit, appuyons-nous sur une citation de Brandenburger et Nalebuff (1996, p.55) : « *toute analyse d'un jeu doit tenir compte non seulement de ses perceptions, mais aussi des suppositions que fait chaque joueur sur les perceptions des autres* ». Bien qu'ils n'appliquent leur propos qu'à l'analyse d'un seul jeu, nous pensons que cette affirmation vaut aussi bien lorsqu'il s'agit d'étudier le jeu d'une façon plus globale, voire même d'étudier toute action de formation quelle que soit sa nature... Pourquoi ? Autour d'une action de formation, plusieurs individus gravitent. Ils se différencient les uns des autres en fonction de leur rapport à cette même action de formation : nous avons le décisionnaire, le concepteur, le formateur, l'apprenant etc. Chacun y va de sa propre perception (cf. supra. partie 1.5, p. 26) et chaque perception est indispensable pour appréhender le plus finement possible l'objet qui leur est commun : l'action de formation. C'est comme dans un jeu, où chaque individu serait le joueur. Brandenburger et Nalebuff ajoutent pour accoter ce propos que « *tout jeu est inséparable de la façon dont les joueurs l'appréhendent* » (op.cit.)...

Les personnes dont nous confronterons les propos ont été choisies pour leur diversité de « rôles » dans l'univers formation. Les entretiens ont tous été effectués sur rendez-vous et en face à face, sauf pour Romain pour qui la distance imposa le recours au téléphone. Il n'existe pas d'uniformité temporelle dans la durée de ces échanges, le plus court étant en effet de six minutes tandis que le plus long en avoisine les soixante-dix. Tous les intervenants ont autorisé l'utilisation d'un enregistreur vocal pourvu que leurs propos restent anonymes et confidentiels. Ces enregistrements permirent une retranscription intégrale de chaque entretien<sup>23</sup> : la moindre idée émise par l'un des acteurs a ainsi pu être mise en avant et intégrée à cet écrit.

Cette discussion s'inscrit dans la droite ligne de ce début de mémoire, c'est-à-dire qu'elle est la résultante d'une démarche purement inductive, ne laissant pas de place aux présupposés. Lors des entretiens donc, la règle était de faire le moins d'ingérence possible pour laisser exprimer au maximum les points de vue des interviewés, vierges de toute

---

<sup>23</sup> Cf. annexes 3 à 8.

influence extérieure. Ont ainsi été interrogées deux salariées d'Humanis, correspondantes client de leur état, Chaïma et Elodie<sup>24</sup>. Elles ont toutes deux participé à une ou plusieurs formations animées par un jeu pédagogique conçu par le FIRC. Ensuite, c'est un correspondant client référent (Lionel), formateur à l'occasionnel qui a été interrogé. Il connaît également les jeux conçus par le FIRC. La responsable du département Interlocution Client Retraite (ICR) (duquel dépend pour rappel le FIRC) est la quatrième personne à avoir été interrogée. A travers elle nous aborderons un point de vue plutôt « décisionnaire » d'une action de formation. Elle connaît elle aussi (pour en avoir été dans une certaine mesure l'instigatrice) les jeux pédagogiques proposés par le FIRC. Inès, cinquième personne à avoir été interrogée est une consultante dans un cabinet externe de conseil en ingénierie pédagogique et de formation de la région lilloise. Enfin, Romain est chargé de cours dans une université francilienne en Master de psychologie sociale, et travaille depuis quelques années avec le jeu en formation. De par la temporalité de ce mémoire, et du travail de recherche effectué en amont, il n'a pas été choisi d'interroger un plus grand échantillon de personnes. Pour rappel, cet écrit ne porte aucune prétention d'exhaustivité, mais cherche seulement à comprendre, à travers les expériences de quelques personnes, si l'action de se former en entreprise via le jeu pédagogique peut avoir un intérêt ou non, et si oui duquel il s'agit.

A travers les lectures effectuées et rapportées ci-dessus, plusieurs notions, concepts et objets associés de près ou de loin au jeu pédagogique ont été mis en avant. Qu'il s'agisse entre autres du second degré qui rend toute compétition irréaliste et qui annihile le risque et le danger (cf. supra. partie 2.1.2, p. 32), qu'il s'agisse de la frivolité qui s'oppose au « sérieux » et qui annule toute introjection (cf. supra. partie 2.1.2, p. 32), qu'il s'agisse du lude qui favorise le flow et qui suppose un subtil dosage entre prise de risque et mise en confiance tout en s'agaçant autour de l'agôn et de l'aléa (cf. supra. partie 2.1.3, p. 33), ou qu'il s'agisse enfin de motivation intrinsèque dans laquelle le joueur peut percevoir une liberté de choix (cf. supra. partie 2.2.1, p. 37), tous seront précisément abordés en fonction des points de vue exposés par nos six individus. Après avoir détaillé les quatre atouts du jeu pédagogique qu'ils mettent en avant, nous aborderons leurs perceptions de chacune des étapes du processus global de conception d'un jeu de formation : conception, animation, évaluation. Seront ensuite précisés les points de vigilance mis en avant, qui concernent aussi bien le jeu en tant que tel que les seuls apprenants. Quelque fois, certaines références bibliographiques viendront

---

<sup>24</sup> Par soucis de confidentialité, tous les noms présents dans cette quatrième partie ont été modifiés.

s'ajouter aux propos recueillis par nos six acteurs, et aideront à les structurer, à les étayer. Pour finir enfin, nous croiserons dans une ultime partie les notions et/ou concepts qui ressortent d'une part de la discussion, mais aussi d'autre part de l'apport théorique. Nous pourrons alors proposer une réponse à la problématique qui structure cet écrit.

## 4.1 Des atouts indéniables

Nous allons le voir, de ces entretiens ressortent de nombreux atouts pour le jeu. Commençons par comprendre comment le jeu en formation est perçu de la part de nos six individus. D'après Romain, « *le jeu c'est pas sérieux en France* » (1.156). Bien que tempérant son propos ; « *ça commence à changer un peu* » (1.157), il met le doigt sur une réalité dont nous avons déjà parlé et qui ne remonte pas seulement à hier, mais à bien plus loin (cf. supra. partie 2.2.2, p. 42). Il ajoute qu'aujourd'hui en entreprise, on voit de plus en plus arriver les « *serious games* ». Ne s'insurgeant pas contre cette progression, il regrette cependant qu'il faille tout de même « *mettre le mot 'serious' devant* » (1.157) pour qu'une action de formation par le jeu puisse être validée. Il précise d'autant plus que « *c'est la seule activité qu'il faut autant justifier* » (1.169/170). Au regard des propos tenus par la responsable de l'ICR, on peut faire le constat que cette « *réticence* » mise en avant par Romain, à se servir d'un jeu en formation, dépend clairement des entreprises. Ainsi d'après la responsable de l'ICR, utiliser un jeu en formation « *ça donne (...) une image différente (...) de l'entreprise* » (1.133/134). Entendons ici une image plutôt bonne : elle trouve en effet ça « *intéressant* » (1.796). Pourtant, cet intérêt pour le jeu pédagogique tel qu'il est développé à Humanis (sous forme de plateau) ne fait pas l'humanité, puisque Inès « *pense que l'idée du plateau est un peu restrictive* » (1.269). Il n'en reste pas moins qu'Elodie et Chaïma en ont une image plutôt positive puisque respectivement elles disent : « *ça change des quiz* » (1.25/26) et « *c'est plutôt sympa* » (1.17).

Cet écrit est comme nous l'avons dit le fruit d'une démarche qui se veut inductive. La partie suivante se verra donc organisée autour de quatre axes qui ont été directement dégagés des entretiens effectués. Assez naturellement chaque intervenant est venu à parler de notions se rapprochant du second degré, de la stimulation, de l'interactivité, et enfin de l'apprentissage (élément clef de notre problématique).

### 4.1.1 Un outil dédramatisant

Comme il l'a été rapporté du Séminaire sur les Jeux en Entreprise et la Formation Professionnelle (2008, p.3) « *le jeu d'entreprise s'est développé auprès des collaborateurs car on le reconnaît comme un moyen efficace pour rendre la formation attractive en entreprise et permettre de dépasser des situations de blocage* ». Tous, parmi nos intervenants sont assez unanimes à ce sujet : il apparaît évident pour Inès que « *sous couvert du jeu les gens vont d'avantage se libérer* » (1.583/584). En tant que formateur, Lionel voit que « *le jeu pédagogique au niveau des adultes ça va détendre d'un seul coup l'atmosphère* » (1.154), et que « *ça permet d'enlever la pression pour les gens* » (1.153). Or, mis à part son « *côté un peu plus fun* » (Chaïma, 1.13), qu'est ce qui permet au jeu de transcender les situations de blocage ?

Deux éléments constitutifs l'un de l'autre ressortent de ces entretiens : la gestion de l'erreur et l'ouverture d'un espace de liberté. Comme le précise Romain, « *ça ouvre des espaces qui permettent des comportements qui ne sont pas admis dans les normes sociales majoritaires* » (1.200/201), et qui se referment ensuite « *parce qu'on est sorti du jeu* » (1.206/207). Ces espaces de liberté sont indubitablement favorisés par le second degré puisque que le jeu permet selon lui « *d'avoir des comportements et des dialogues qu'on aurait pas 'dans la vraie vie', parce que quand je joue, je peux bluffer, je peux me permettre de tricher...* » (1.187/188). Cela relève, d'après la responsable de l'ICR d'une certaine « *dédramatisation* » (1.35), le jeu apparaissant « *sous un format complètement déstressant* » (1.141). Il permettrait aux apprenants de « *complètement [s'] évader* » (1.84), cette idée insiste de facto sur le sentiment de liberté permit par le jeu. Romain qualifie ainsi la forme ludique comme étant « *une activité qui ressemble au théâtre [non classique (cf. supra. partie 2.3.2, p.47)], où sur scène je peux me permettre tout un tas de choses que je ne pourrais pas dans la vraie vie* » (1.190/191).

Béville (1986, p.96) précise que « *jouer, c'est d'abord se casser la tête et faire des erreurs* ». Voici une notion qui n'est pas communément revenue lors des entretiens. Seule la responsable de l'ICR en a véritablement parlé, en disant que le jeu « *permet de se tromper* » (1.469) et permet donc l'erreur. Comme nous l'avons vu précédemment (cf. supra. partie 2.1.2, p. 32) c'est parce que le jeu est frivole qu'il permet de poser des actes sans

conséquences dramatiques. Ainsi la gestion de l'erreur apparaît également incluse dans cette « *dédramatisation* » dont parle la responsable de l'ICR. Voici ici le premier atout que nous pouvons ressortir de nos entretiens : le jeu est dédramatisant.

D'après certains des auteurs mentionnés dans cet écrit, le jeu (ou la forme ludique plus généralement) ne saurait avoir un intérêt s'il n'intègre aucune dimension d'interactivité... Chacun des six intervenants a spontanément abordé ces notions d'échange et de partage.

#### 4.1.2 Un outil socialisant

Au-delà de cette dimension dédramatisante donc, qui permet selon Inès « *d'aborder plein de sujets (...) qu'on n'aborderait pas en vrai* » (1.421/422), le jeu permet «  *finalement de se réunir (...), d'échanger (...), de développer la cohésion d'équipe* » (1.423). D'après la responsable de l'ICR, il s'agit d'un réel « *partage* » (1.348), d'une « *vraie dynamique d'équipe* » (1.351). Comme le précisent Hourst et Thiagarajan (2013, p.25) le jeu « *favorise (...) une meilleure cohésion d'un groupe* », vérifiée sur le terrain par Lionel qui nous dit que le jeu « *met une super bonne ambiance dans le groupe* » (1.234/235). Selon lui c'est surtout grâce à « *l'interactivité* » (1.59), car même si on ne peut forcer « *les gens à se parler (...) on peut les inciter par des petits jeux* » (1.62/63).

Cette acceptation semble d'autant plus véridique que Chaïma, apprenante, en parle d'elle-même : « *en tout cas c'est plus interactif* » (1.14). Elodie va plus loin, et explique qu'en plus du côté « *convivial* » (1.28) que confère l'interactivité du jeu, elle permet de « *revoir des points en collègues, (...) de revoir aussi nos pratiques, nos idées (...) de comparer un petit peu le niveau de réponse* » (1.47/48). En plus de l'apprentissage, ce serait pour elle la confrontation et l'échange d'idées qui permettrait une amélioration de ses compétences. Elle précise que l'intérêt est « *surtout de confronter nos réponses parce que c'est vrai, on a beau faire le même métier, on ne va peut-être pas porter le même niveau, ou la même réponse à un client* » (1.130/131).

Romain affirme que « *le jeu sert de médium de relation entre les personnes [et] il crée une situation plutôt ludique et un peu socialisante* » (1.72/75). Il donne une anecdote qui sort du champ de la formation professionnelle, mais qui parle d'elle-même : dans une prison

pour mineurs, « *il y a aussi des mineurs isolés, étrangers, incarcérés qui ne parlent pas français* » (1.77/78), et dont l'atelier **jeux** « *a été le seul moyen de communication pendant plusieurs mois avec eux* » (1.79). « *C'est-à-dire que le jeu est devenu une langue vivante !* » (1.81) et « *ils ont passés de longs mois à jouer comme ça* » (1.89).

Cette dimension sociale de l'activité ludique en formation a déjà été abordée à travers plusieurs auteurs dans cet écrit (cf. supra. partie 2.3.1, p. 45) mais semble ici (à l'aide de ces expériences concrètes) se vérifier. Une autre dimension bicéphale (et non des moindres) développée par nos intervenants concerne la motivation, la stimulation.

### 4.1.3 Un outil motivant

Paolini (2013, online) rappelle que le jeu est « *un vrai levier de motivation pour l'employé* », et plus un apprenant sera motivé plus il pourra se saisir des atouts qu'offre l'utilisation d'un jeu en formation. Rappelons (cf. supra. partie 2.2.1, p. 37) que la motivation-état dynamique qui se construit avec son environnement- incite les personnes à agir et à se développer. Si un jeu est construit de façon à favoriser le plus possible la motivation pour les apprenants, alors comme le précise Lionel, « *mine de rien, sans qu'ils s'en rendent compte, ils vont participer* » (1.120/121). Bien qu'il ne faille selon lui pas vendre le jeu comme un jeu (« *c'est comme quand t'étais à l'école, et que tu faisais des sorties pédagogiques (...), l'idée c'était quand-même d'étudier les arbres, la forêt. (...) On te le vendait comme ça, alors qu'en fait... Tu prenais l'air.* » (1.457 à 460)) il pense qu'il peut induire une « *dimension plus recevable* » (1.125/129) à destination d'éventuels détracteurs.

Le jeu semblerait-il, pour pouvoir favoriser la motivation chez l'apprenant doit être « *stimulant* » (responsable de l'ICR, 1.44). De par son essence il incite à une stimulation de la réaction de l'apprenant « *différente par rapport à une évaluation pure* » (1.46), et apparaît « *beaucoup plus productive* » (1.48). Selon Inès, « *ce qui est bien aussi, c'est d'étonner en formation et c'est de surprendre* » (1.190/191). Elle ajoute qu'il faut « *être sur quelque chose qui va les contraindre finalement à s'étonner ou à s'agacer ou à s'énerver* » (1.209/210). Lionel partage cette vision en disant que « *ça casse la routine* » (1.181) et que les apprenants doivent être « *saisis* » (1.184). L'intérêt du jeu ici mis en avant par le formateur, c'est que les apprenants ne « *vivent pas forcément* » (1.452) une formation par le jeu « *comme de la*

formation » (1.453). « *Parce que dans une formation il faut (...) pouvoir attirer toutes sortes de personnes* » (1.55), ces dernières vont de fait « *plus accepter la formation* » (1.136). Nous verrons que cette considération peut devenir pour certains des intervenants un point de vigilance important (cf. supra. partie 4.3.1, p. 81).

En tout cas, Romain rapporte quant à l'anecdote dont nous avons déjà parlé, que l'atelier **jeux** « *c'est le seul (...) où il y a toujours eu du monde* » (1.54/55). Il ajoute qu'« *il n'y a jamais eu de refus d'ateliers, et c'est le seul atelier quasiment sur un an où il n'y a pas eu de retour en cellule*<sup>25</sup> » (1.57/58) ; c'est dire à quel point le jeu (du moins dans le milieu carcéral pour mineurs) semble suffisamment intéressant pour les détenus. Ceux-ci apparaissent intrinsèquement motivés. Ainsi le jeu semble inciter (dans une perspective vertueuse et à travers des leviers motivationnels) l'apprenant à se servir de ce jeu. Dans une situation de formation, si le jeu engendre ce sentiment (infime) d'addiction, il peut se mettre au service de l'apprentissage, et ainsi le favoriser.

#### 4.1.4 Un outil au service de l'apprentissage

D'après Inès, si l'on « *part du principe que la répétition fixe la notion* » (1.96), on se rapproche avec le jeu de ce qu'elle appelle l'« *ancrage mémoriel* » (1.225). L'apprentissage par le jeu lui semble donc possible. Elle s'interroge ensuite quant aux créations du FIRC, et se demande notamment si l'outil « *Trivial Pursuit permet d'ancrer ce que le formateur a pu leur [les apprenants] donner* » (1.398/399), et « *est-ce qu'il permet finalement de les mettre en situation et (...) donc de les conforter dans leur pratique* » (1.401/402) ? Deux dimensions sont donc à noter : (1) conforter l'apprenant dans sa pratique, et (2) ancrer le savoir...

On peut supposer à travers les propos d'Elodie, qu'elle s'inscrit dans la première de ces acceptations car selon son expérience, le jeu « *permet de revoir des items, des points sur lesquels les clients ne nous posent pas forcément des questions* » (1.30/31). Chaïma quant à elle met en avant le côté actif d'un tel type de formation. Elle confie « *être plus impliquée par la question vu qu'il y a le jeu* » (1.16) et est amenée à plus se « *creuser les méninges* » (1.17). Elle ne parle pas véritablement d'apprentissage, et par rapport à la seconde acceptation

---

<sup>25</sup> Un retour en cellule a lieu dans un atelier lorsqu'un mineur a eu un comportement inapproprié.

alléguée par Inès, elle se pose d'elle-même la question : « *après si tu retiens mieux ou pas, je sais pas* » (1.17). Elle insiste plutôt comme nous venons de le dire sur le côté « frivole » du jeu : « *tu as peut-être envie de plus répondre aux questions parce qu'il y a ce côté sympa du jeu* » (1.18).

Lionel affirme par contre en s'appuyant sur son expérience, que l' « *on peut apprendre par le jeu* » (1.148) et que « *les gens vont retenir* » (1.156). Il va même jusqu'à dire que « *par le jeu ils vont plus le retenir que si jamais* » (1.239) il avait « *fait un Power Point* » (1.239). C'est, selon lui le côté socialisant du jeu qui permet cet ancrage mémoriel, cet apprentissage. A la différence d'un simple support papier (en complément d'une présentation Power Point par exemple) où les apprenants ne « *vont peut-être même pas le relire* » (1.159), dans le jeu « *en participant on va parler, on va en discuter, et donc ça permet de refaire un point* » (1.160/161). Elodie, dans son propos confirme ce que dit Lionel, puisqu'elle avance que « *pour certains points qu'on utilise peu ça peut être intéressant* » (1.64). Elle émet néanmoins une retenue qui lui est propre : « *pour ma part je préfère quand-même la partie plus technique* » (1.43). L'apprentissage par le jeu n'apparaît donc pas obligatoirement comme un outil favorisant l'apprentissage, puisque certains apprenants comme Elodie (qui se qualifie de scolaire) préfèrent les formations classiques. Nous aborderons la problématique de la réticence au jeu ci-dessous (cf. infra. partie 4.3.1, p. 81).

D'un point de vue plus psychologie maintenant, Romain émet de sérieuses réserves quant à l'utilisation du jeu à des fins d'apprentissage. Il apparaît « *nuancé sur le fait qu' [il y a] une instrumentalisation, une volonté (...) de dire : 'tiens, avec ce jeu-là, il va apprendre ça'* » (1.122). Certes, il reconnaît qu'un apprenant « *puisse apprendre des choses* » (1.121), mais il reste « *dubitatif sur l'impact* » (1.113), et ajoute : « *autant dire exercice ludique* » (1.115).

Les entretiens effectués avec nos six acteurs de la formation font ainsi ressortir quatre atouts, la plupart du temps partagés : la dédramatisation, la socialisation, la motivation, et la favorisation de l'apprentissage. Au regard de ces entretiens, et afin que le jeu pédagogique contienne au mieux ces quatre atouts, il convient de respecter le plus scrupuleusement possible les phases liées à l'utilisation d'un jeu en formation. La partie suivante montera que dès la conception, l'équipe pédagogique se doit d'anticiper les éventuelles réticences,

proposer une animation adéquate en fonction du public, et enfin procéder à une étape d'évaluation à chaud.

## 4.2 La vie d'un jeu pédagogique

### 4.2.1 La conception

Nous l'avons vu, Romain ne semble pas séduit par l'utilisation de jeux créés spécialement à des fins pédagogiques. « *A partir du moment où des adultes y mettent un enjeu ou un objectif trop important, on passe du jeu à l'exercice* » (1.107/108). Selon lui, il apparaît en effet très compliqué d'apprendre en jouant, « *ou alors* » ajoute-il « *il faut vraiment que ça soit très bien pensé* » (1.118/119). C'est ici tout l'enjeu. L'ingénieur pédagogique apparaît comme étant le premier à pouvoir rendre le jeu efficace pour l'apprentissage. C'est selon Barthélémy-Ruiz (1993, p.74) « *la personnalité et le charisme du formateur ou de l'organisateur des formations [qui] constituent les éléments clé qui expliquent le recours à des méthodes pédagogiques non traditionnelles* ». La plupart du temps « *l'appel au ressort ludique relève à l'origine d'une initiative individuelle* » (op.cit.) d' « *un individu convaincu de l'intérêt du ludique et prêt à porter le projet sur la durée* » (op.cit. p.41). Ces quelques citations de Barthélémy-Ruiz nous permettent d'introduire un élément développé par la responsable de l'ICR, qui tient ici toute son importance. Selon elle, « *il faut accepter à un moment donné [en tant que décisionnaire] de laisser des gens travailler sur le sujet sans les enquiquiner* » (1.162/163). Il faut « *laisser murir (...) le temps qu'il faut pour le faire, et ensuite produire* » (1.165), car « *la réussite elle est liée (...) dans le 'laisser faire', dans la confiance* » (1.308/309). « *Il faut laisser le libre arbitre à la personne qui crée* » (1.315). Ainsi l'initiative individuelle, avant même de venir du concepteur vient de sa hiérarchie qui lui accorde toute confiance.

Tout le monde ne peut bénéficier d'une telle assurance de confiance. Inès rappelle que toutes les organisations ne peuvent se permettre de se lancer dans la conception de jeux pédagogiques par manque de « *temps* » (1.81) et de « *moyens* » (1.82). Elle ajoute qu'il n'y a « *que des grosses structures comme chez vous [Humanis] qu'on peut se le permettre* » (1.407/408). D'après Barthélémy-Ruiz (193, p.74) « *aucune entreprise ne semble s'engager systématiquement dans le ludique pour la formation de ses salariés* ». Il faut pourtant, selon

Romain que ces entreprises « *comprennent que ça peut avoir quand-même un impact sur leurs employés, même si on cherche pas comme impact l'efficience, l'amélioration du travail* » (1.255/256). Pensons par exemple à l'effet sociabilisant dont nous avons parlé.

Selon la responsable de l'ICR, lorsqu'un ingénieur pédagogique conçoit un jeu de formation, il doit se demander : « *quel est mon objectif, qu'est-ce que j'ai comme objectif de connaissance au bout ?* » (1.98/99), et « *comment je peux faire pour qu'ils [les apprenants] intègrent la connaissance par le biais de l'apprentissage par le jeu ?* » (1.101/102). Elle ajoute qu'il faut avoir à l'esprit que « *le jeu c'est un vrai terrain de jeu* » (1.520). Lionel enfin, précise que « *la grosse difficulté de ces jeux, c'est qu'une fois qu'ils sont là on a du mal à les faire vivre, parce que les infos bougent, changent* » (1.255/256). Il apparaît donc important que le concepteur imagine des jeux faciles à mettre à jour. Cela peut notamment passer, comme ce fut le cas pour *Vive la Vie !* par des réponses non notées sur les cartes question, mais plutôt sur une base informatique mise en à jour quasiment en temps réel. Le formateur aura ainsi pour seule contrainte, lors de l'animation, de disposer d'un accès à internet et d'un ordinateur.

Pour la plupart de nos intervenants donc, lorsqu'un organisme a les moyens (humains et financiers) de développer des jeux pédagogiques, il doit impérativement laisser le temps à l'ingénieur pédagogique de conceptualiser et de concevoir le jeu, sans imposer de contraintes d'ordre opérationnel. Il semblerait que plus un jeu est correctement conçu en amont, plus il sera facile à animer. Et l'animation prend, comme nous allons le voir, une place fondamentale dans une formation dont le support pédagogique majeur est le jeu.

#### 4.2.2 L'animation

Il est vrai que dans le cas d'une formation via le jeu pédagogique, on parle plus communément à Humanis et ailleurs d'un « animateur » plutôt que d'un « formateur ». Inès le regrette, car pour elle « *le formateur il n'est pas censé être qu'animateur* » (1.136/137), et doit véritablement être en mesure de pouvoir transmettre un savoir. Barthélémy-Ruiz (1993, p.75) affirme en ce sens que « *tous les formateurs ne sont pas 'ludistes' et un animateur qui ne se sent pas à l'aise avec le jeu (...), même s'il utilise un bon produit, n'obtient que rarement un résultat probant* ». Ce point de vue ne semble pas partagé par Lionel, formateur, qui nous dit

justement que « *l'enjeu du jeu pédagogique ça va permettre d'avoir un nouveau moyen d'animer, et de pouvoir faire apprendre quelque chose, à faire passer un message* » (1.46/47). Il ne considère ainsi pas l'activité d'animation comme étant étrangère à l'activité de transmission de savoir, mais plutôt comme un composante de celle-ci ; une façon de la diversifier et de l'améliorer.

Sans toutefois préciser desquelles il s'agit, Inès concède que le formateur (et non l'animateur) « *doit être capable de s'ouvrir sur de nouvelles méthodes* » (1.187/188). Hourst et Thiagarajan (2013, p.415) rappellent à ce sujet qu' « *un bon animateur est souple, sait s'adapter et est ouvert à tout* ». Lionel quant à lui insiste sur le degré d'investissement du formateur, il dit : « *après si tu l'animes, (...) il faut y croire (...). Et puis il faut les emmener* » (1.171/173). Ces propos recourent les recommandations de Hourst et Thiagarajan (2013, p.424) qui indiquent qu'en tant qu'animateurs « *vous devez avoir la passion de ce dont vous parlez, et pousser les participants à avoir cette même passion, sinon l'apathie va contaminer votre session* ».

Le formateur/animateur doit donc être bon, parce que la réussite d'une action de formation par le jeu (si tant est qu'elle puisse réussir) « *c'est vraiment une histoire d'utilisation pédagogique* » (1.139) selon Romain. Pour illustrer son propos ce chargé de cours prend comme exemple le fait « *de prendre le même jeu et le faire vivre à deux groupes différents* » (1.324) ; nous pouvons avoir d'un côté « *une séquence ou un moment de jeu très très insupportable* » (1.325) ou au contraire « *très très joyeuse pour d'autres* » (1.325). Il cite lors de l'entretien une citation lourde de sens, qu'il est impératif de retranscrire ici : « *construire un château fort, c'est soit un travail d'esclave, soit un jeu merveilleux* » (1.144/145).

Quoiqu'il en soit, l'animateur « *a une place hyper importante (...), il est garant du cadre* » (1.322) et « *du climat pédagogique* » (1.323). Pour la responsable de l'ICR, « *quelqu'un qui anime des séances de formation par le jeu (...) ça demande une attention de tous les instants* » (1.453/455). Romain nous dit que « *c'est important qu'il ait une très bonne maîtrise de ce qu'il propose* » (1.329) et la responsable de l'ICR indique qu'il « *doit savoir pourquoi on le fait* » (1.493). Celle-ci ajoute pour finir que le formateur qui anime dans un milieu professionnel donné, doit « *avoir une notion du contexte* » (1.471/472), et maîtriser les techniques « *d'explicitation des règles, d'aménagement de l'espace* » (Romain, 1.340).

Il semblerait alors que plus un formateur est passionné et plus il maîtrise le sujet abordé par le jeu, mieux celui-ci pourra devenir médiateur et aider à transmettre le savoir du jeu vers les apprenants. Ainsi il n'a pas besoin d'être forcément « ludiste », il doit juste s'investir et faire sentir aux apprenants qu'en tant que composant d'un parcours de formation global, le jeu dénote et instaure une situation qui leur est plutôt confortable : l'évaluation (et peu importe son type) qui s'en suit sera d'autant mieux perçue par ces apprenants.

### 4.2.3 L'évaluation

Après cette phase de formation dont nous venons de parler, la suite logique selon la responsable de l'ICR « *c'est essentiellement de l'évaluation du jeu* » (1.89). Inès partage ce constat et dit « *que c'est bien (...) histoire d'évaluer sans avoir vraiment l'air d'évaluer* » (1.129/131). Or d'après quelques auteurs, l'évaluation pour l'évaluation n'est pas du plus grand intérêt, et doit survenir directement pendant ou après la session de formation. Hourst et Thiagarajan (2013, p.24) précisent ainsi que « *le feedback immédiat est un facteur très important pour un apprentissage* ». Il permet selon Lontie (2012, p.4) d' « *apporter une plus-value au jeu. Il permet de renforcer le processus d'apprentissage* » Hourst et Thiagarajan (2013, p.25) ajoutent que « *dans le cours du jeu, les joueurs vérifient leur bonne compréhension de ce qu'ils ont appris* ».

Cette phase d'une formation par le jeu couplée à l'apprentissage, est nommée tantôt évaluation, tantôt feedback ou encore débriefing. Romain l'appelle « *élaboration* » (1.346). Il précise que lorsque il fait « *jouer des adultes à des jeux de coopération* » (1.347) (ou autres), et qu'il s'arrête à cette seule phase d'animation, il n'est pas certain « *qu'ils en retirent quelque chose* » (1.348). A contrario, quand il les fait jouer et qu'ensuite ils « *élabore[nt] ensemble, c'est l'élaboration qui permet d'apprendre des choses* » (1.350/351). On peut se demander pourquoi avoir choisir cette terminologie pour qualifier une situation qui ne semble que peu différente de l'évaluation... L'animateur/formateur doit avoir à l'esprit que grâce à l' « *élaboration* », il fait « *élaborer au groupe l'expérience* » (1.356), « *son expérience* » (1.361). C'est selon Romain « *à partir de ce moment que le jeu a de l'impact* » (1.362).

Brogère (2005, p.93) rappelle que le jeu « *ainsi conçu est pensé comme la construction d'une expérience spécifique* », et par « *sa dimension fictionnelle* » se distingue

« de l'expérience réelle, ce qui permet une réflexivité, pensée comme clef de l'apprentissage » (op.cit.). Après avoir décelé une série d'atouts, desquels le jeu pédagogique peut s'enorgueillir, et après avoir fait cet inventaire des phases d'ingénierie de la formation dans lesquelles il s'intègre, il convient d'énoncer et de détailler les points de vigilance mis en avant les personnes six interrogées.

## 4.3 Les points de vigilance

Ces points de vigilance peuvent être regroupés sous trois thématiques, que sont l'apprenant, la notion d'équilibre, et enfin la budgétisation. Nous verrons que sur certains points, la plupart de nos interlocuteurs s'accordent, tandis que sur d'autres, chacun y va de sa propre suggestion.

### 4.3.1 En fonction des apprenants

Le point de vigilance le plus important concernant l'utilisation d'un jeu en formation, mis en avant par certains de nos intervenants est sans conteste en lien avec les apprenants. La responsable de l'ICR considère en effet ceux-ci comme le pivot d'une formation : « *On part du conseiller, ils sont plein (...) de ressources* » (1.802). Lorsque l'on utilise un jeu en formation il convient donc de ne pas oublier de recueillir leurs ressentis, pendant, après, mais surtout en amont de la session de formation. Comme le stipulent Hourst et Thiagarajan (2013, p.23) « *il ne faut pas (...) négliger la réticence des participants à 'jouer'* ». Cette notion de réticence fait l'objet d'un constat émis au sein même d'Humanis, puisque la responsable de l'ICR « *pense qu'il y a des gens que ça peut bloquer* » (1.112). Ces réserves peuvent-être expliquées, comme le suggère Barthélémy-Ruiz (1993, p.104) par le fait que « *le mot 'jeu' a un pouvoir plus ou moins bloquant pour les adultes suivant leur âge, leur culture d'origine et leur milieu de travail* ». Cet effet bloquant dont parle l'auteure est à son tour abordé par Hourst et Thiagarajan (2013, p.23) qui se demandent « *comment imaginer, après tant d'années d'école où l'on nous a appris l'impérieuse nécessité de souffrir (...) pour apprendre, comment imaginer que l'on puisse apprendre (...), en jouant et en s'amusant ?* ». Partoune (2013, online) enfin, explique cette « *résistance des adultes* » en citant Alice Miller (1985), pour qui c'est le « *meurtre de l'âme enfantine* » (op.cit.) dû à une « *pédagogie*

*noire [qui] imprègne notre société depuis tellement longtemps que nous avons intériorisé cette menace comme un sentiment d'inquiétude incessante qui nous rend incapables de nous concentrer ou de nous détendre pleinement* » (op.cit.).

Ainsi sur le terrain Inès « *pense que la nature du public a son importance* » (1.55/56), et relève (par rapport à la population que son organisme vise, des cadres de santé pour la plupart) que « *si tu es trop dans le jeu, les gens n'adhèrent pas* » (1.141). Il existe donc bel et bien selon Barthélémy-Ruiz (1993, p.115) quelques risques à utiliser le jeu « *dans certains contextes* », et l'auteure d'ajouter que « *le formateur doit (...) impérativement connaître l'entreprise* » dans laquelle se déroule l'action de formation. Cette dernière citation n'est pas anodine, puisqu'au regard des propos tenus par la responsable de l'ICR qui nous dit qu'il faut pouvoir intégrer le jeu pédagogique « *dans la culture d'entreprise* » (1.176), l'entreprise semble prendre une place importante dans la façon dont l'apprenant « reçoit » et « perçoit » une formation par le jeu. La responsable de l'ICR précise que à Humanis, dans « *nos cultures d'entreprise* » (1.647) (ou plus simplement de département) la formation est envisagée par les apprenants d'une façon particulière, puisque « *c'est vrai que la formation [même par le jeu] est associée à une évaluation des compétences* » (1.767).

Or selon Brougère (2005, p.116), l'effet socialisant du jeu dont nous avons déjà parlé (cf. supra. partie 2.3.1, p. 45) peut produire « *une nouvelle culture issue du partage de significations et de l'interaction* » et peut ainsi sous forme de cercle vertueux, faire accepter toujours plus le jeu dans la culture d'entreprise que partagent les collaborateurs/apprenants d'une action de formation. Durand, Fili et Hénault (2000, online) précisent que « *au fur et à mesure que l'entreprise se transforme en institution, elle tend à développer une culture d'entreprise qui est l'élaboration d'un système à la fois culturel, symbolique et imaginaire* », regroupant plusieurs cultures nationales, régionales et professionnelles. Le contexte de fusion dans lequel se trouve Humanis favorise ce développement de culture d'entreprise, et vise à l'homogénéisation de celles des ex-univers VH, AI, et NT. Au regard de cette évolution et de la dernière citation de Brougère, il semble tout à fait opportun de développer le jeu pédagogique en formation durant ce contexte de fusion : le jeu s'intègre ainsi de lui-même au sein d'une nouvelle culture d'entreprise propre au « *nouvel Humanis* ».

Les réticences potentielles qui existent pour les apprenants ne sont, semble-t-il, à ne pas négliger de la part du concepteur et de l'animateur : celles-ci pouvant comme nous

l'avons vu remonter à l'enfance, elles peuvent être extrêmement fortes. Afin de limiter, voire d'annihiler les impairs, il conviendrait donc pour notre concepteur et/ou notre animateur de connaître parfaitement le public visé par la formation par le jeu, mais aussi l'entreprise (et sa culture) de laquelle proviennent les apprenants.

### 4.3.2 Un équilibre à adopter

D'après les personnes interrogées, le second point de vigilance à avoir à l'esprit par rapport au jeu en formation, s'attache à une certaine notion d' « équilibre », envisagée à trois niveaux : premièrement, d'un point de vue plutôt macro, il s'agit de la place du jeu pédagogique à adopter dans un parcours de formation global : tous sont assez unanimes sur le manque d'intérêt de construire et de suivre une formation complète par le jeu. Le second niveau mis en avant s'attache quant à lui à l'équilibre qu'il est nécessaire d'avoir dans un jeu de formation entre le lude d'un côté, et l'apprentissage de l'autre. Le troisième niveau enfin reprend la logique de compétition, l'*agôn* développé par Caillois. Nous verrons à ce sujet que les avis divergent en fonction des intervenants.

Comme nous l'avons vu (cf. supra. partie 4.1.4, p.75) certains apprenants (se revendiquant eux-mêmes comme étant plutôt scolaires dans leur apprentissage) ne sont pas de prime abord séduits par le jeu en formation. Elodie, déclare par exemple que pour certains points (plutôt techniques) « *c'est quand-même nécessaire d'avoir une partie bien structurée* » (1.92/93) : la formation classique relevant de plus de structure selon elle. Elle tempère tout de même son propos en disant que le jeu « *reste intéressant en complément de la formation théorique, mais pas en formation de base* » (1.134/135). Chaïma précise au sujet des parcours de formation, « *qu'au début c'est fort technique, et rentrer de suite par le jeu ça ferait beaucoup* » (1.78/79). Du point de vue d'un formateur maintenant, Lionel affirme qu'on ne « *peut pas faire toute une formation de plusieurs journées en jeu pédagogique* » (1.48/49), « *ça fait de trop* » (1.74). Il ajoute qu' « *avec un jeu pédagogique on ne peut pas aller assez loin dans une formation* » (1.80). Il est aisé de constater que ni l'apprenant, ni le formateur ne pensent le jeu comme étant capable de supporter une « lourde » formation d'ordre technique. Acceptation partagée par Inès qui considère que le jeu de plateau est « *bien* » (1.125), « *mais pas en tronc de la formation* » (1.127).

Se pose maintenant la question de savoir à quel moment utiliser le jeu puisqu'il semble tout de même apprécié en « *complément* » (Chaïma, l.134) d'une formation classique. Inès trouverait son utilisation appropriée « *dans l'idée (...) du brise-glace* » (l.129), tandis que Lionel la rejoignant, la verrait plutôt comme une « *super introduction* » (l.140). Inès perçoit un autre usage plausible et accepté du jeu en formation : en guise de clôture de « *séquences, pour alterner aussi les méthodes pédagogiques* » (l.132/133). L'intérêt étant alors « *d'être toujours dans le mixe* » (l.541). Cela permettrait pour Lionel, qui une fois de plus partage l'avis d'Inès, de voir d'abord « *telle ou telle thématique, et après, pour une certaine thématique (...) de faire un jeu* » (l.193/194). Consciente de cet aspect, la responsable de l'ICR indique que « *plus on va être varié, plus on va pouvoir tirer le bon truc et avoir un bon équilibre global* » (l.108/109), et l'idéal serait même de disposer d'une ludothèque conséquente qui permettrait « *de valider les connaissances (...) à chaque étape* » (l.132).

Ce dernier niveau s'attache donc à l'équilibre d'un parcours de formation. En complément de celui-ci, il est nécessaire selon Brougère (2005, p.148) d'atteindre un équilibre au sein même d'une session de formation dispensée à l'aide d'un jeu pédagogique parce « *le jeu devient à l'évidence éducatif s'il résulte d'une construction qui associe les contraintes de la mise en forme ludique, à celles de la mise en forme éducative* ». Il rappelle cependant que « *le résultat est rarement équilibré et l'on peut analyser en chaque jeu la domination d'une forme sur une autre* » (op.cit.). Comme l'atteste la responsable de l'ICR, « *la réussite (...) tient à un équilibre dans les choses* » (l.257), et deux éléments sont à ne pas oublier : « *il ne faut pas le [le jeu] sortir de son objectif, de son caractère ludique* » (l.431), et « *il ne faut pas oublier ce qu'on est en train de faire : c'est de la formation, c'est de l'évaluation* » (l.443/444). C'est au concepteur pédagogique de prendre note de ces recommandations tant bibliographiques (Brougère) que professionnelles (responsable de l'ICR), le tout étant pour le moment d'arriver à conjuguer ces deux niveaux : (1) « *Il faut vraiment que ça soit cohérent avec ce qui se passe dans les appels à ce moment-là* » (Chaïma, l.32) et donc qu'il soit utilisé au bon moment dans le parcours de formation, et (2) qu'il alterne convenablement ludique et apprentissage.

Troisième niveau enfin : comment organiser le jeu autour de l'*agôn* (cf. supra. partie 2.1.3, p.33) ? Que choisir entre compétition, coopération et coopération ? Pour commencer, Chaïma n'est « *pas particulièrement pour la compétition entre collègues* » (l.44), et ajoute d'elle-même que « *ce qui pourrait être sympa, ce serait de faire un truc par équipe* »

(1.44). Adepte donc de la coopération (cf. supra. partie 3.2.1, p.59) elle précise que l'avantage d'être en équipe, c'est qu'avec « *ton binôme, tu cherches (...) et même s'il n'y a aucune des deux personnes qui sait, en en parlant peut-être que t'arrives à (...) trouver* » (1.49/50/51). « *C'est intéressant* » (1.517) d'après la responsable de l'ICR, car cela « *donne d'autres points d'entrée* » (1.517) à la conception de jeux pédagogiques. Avis que ne partage pas tout à fait Romain pour qui « *mettre deux équipes dans une entreprise en compétition (...); tout le monde sait le faire* » (1.291/292). Plutôt partisan de la coopération, il indique que celle-ci permet (à travers des jeux pédagogiques coopératifs) « *de mettre en évidence des fonctionnements, des dysfonctionnements ou des améliorations de ces dysfonctionnements* » (1.314/315). Les jeux coopératifs apparaissent selon lui comme étant « *structurés de façon à ce qu'il n'y est pas de gagnant, pas de perdant mais à faire une mission ensemble* » (1.259/260). Ils favorisent, grâce à « *de vrais leviers* » (1.262), une justification « *de l'impact sur le groupe, ou sur l'individu dans le groupe en terme d'efficience au travail* » (1.263/264). Lionel ne partage pas cet avis, car en tant que formateur il lui semble plus judicieux de laisser le joueur/apprenant seul « *pour bien cerner (...) où il en est* » (1.278). Il se rapproche ainsi plus d'une logique relevant de la compétition. Par rapport à celle-ci, le problème pour Romain est qu'elle « *forge plus ou moins consciemment d'ailleurs (...) une relation à l'autre, au travail qui est toujours teintée d'une opposition* » (1.285/286), et qui peut s'avérer peut-être positive pour le rendement au travail, mais qui humainement peut laisser pour certains, à désirer.

Il n'existe donc pas « une » notion d'équilibre, mais plusieurs. La place du jeu dans le parcours de formation global, et l'alternance équilibrée à trouver entre le lude et l'apprentissage sont des données dont nous avons déjà parlé dans cet écrit. Sont-ce peut-être signes de leur importance. En revanche, en ce qui concerne l'équivoque liée à la structure sociale du jeu (compétition, coopération, coopération), il semble qu'il soit impossible d'en tirer une conclusion figée. Tour à tour ces trois types de relations ludiques ont tantôt été décriés, tantôt applaudis.

### 4.3.3 La budgétisation d'un jeu

Le troisième point de vigilance dont nous pouvons parler quant à l'utilisation d'un jeu pédagogique en entreprise, se rapporte aux problématiques liées à sa budgétisation et à sa prise en charge financière. Dans l'état actuel de la législation française<sup>26</sup> une entreprise doit toujours verser à son OPCA (Organisme Paritaire Collecteur Agréé) une contribution formation obligatoire, et est contrainte « *par les modalités de prise en charge par l'OPCA* » (Inès, 1.282). Comme le précise Inès, l'OPCA favorisera toujours « *les coûts pédagogiques [et] le face à face pédagogique* » (1.283/284). Le jeu devenant une modalité pédagogique lorsqu'il est utilisé en formation, peut faire partie du programme et être financé par l'OPCA. Or, il convient de bien savoir ce que l'on peut financer et ce que l'on ne peut pas. Bien qu'il n'y ait « *pas vraiment de règles et de pratiques* » (1.353) concernant les « *coûts d'ingénierie* » (1.353), la partie création étant associée « *à une action de formation* » (1.299) peut être imputée au plan ; c'est-à-dire qu'elle peut être financée. Inès rappelle ainsi que l'on peut « *imputer tout ce qui touche de près à une action de formation* » (1.301), il faut simplement « *que ça soit cohérent* » (1.356). Pour illustrer ses propos, elle indique qu'« *une entreprise qui va faire une journée de formation (...) à 1800 euros en intra (...) coût/jour* » (1.356 à 361), si elle a « *8000 euros de prep[aration]* » (1.361), cela ne va pas. Par contre, s'il y a « *8000 euros de prep[aration] mais que derrière, grâce à ta préparation tu déploies douze jours de formation à 1800 euros* » (1.363/364) à ce moment-là, « *ça tient la route* » (1.366), car comme le dit la responsable de l'ICR, développer un jeu « *c'est quelque chose qui coûte pas cher* » (1.139/140), ça coûte seulement « *le temps de* » (1.151/152).

Le jeu utilisé en formation d'adultes possède d'après nos interlocuteurs d'indéniables atouts. Il s'agit selon eux d'un réel outil dédramatisant et socialisant. Il permettrait également de favoriser la motivation, et l'apprentissage. Il s'agit de tout un processus géré allant de la conceptualisation à l'évaluation en passant par l'animation, qui permet au jeu de mobiliser ces atouts. Or comme nous venons tout juste de le voir, certains points (pas forcément négatifs) sont à avoir à l'esprit pour tout concepteur et animateur d'un jeu : la situation de l'apprenant et ses propres perceptions, l'équilibre dans la formation selon plusieurs niveaux, et enfin la budgétisation qui peut s'avérer être pour de petites structures un véritable obstacle. Afin de

---

<sup>26</sup> En date du 02/06/2014, la loi sur la réforme de la formation professionnelle du 05/03/2014 n'est pas encore appliquée. Elle ne prendra effet qu'en 2015.

pouvoir répondre à la question que pose cet écrit, attachons-nous désormais à confronter les propos recueillis de nos six acteurs de la formation, à ceux des auteurs cités plus haut dans le mémoire.

## 4.4 Que déduire ?

La question à laquelle cet écrit cherche à répondre est pour rappel : « *quel est l'intérêt perçu de l'action de se former en entreprise via le jeu pédagogique ?* ». Comme nous l'avons expliqué, notre démarche inductive vise à travers des lectures et des entretiens à faire émerger les réels intérêts de l'utilisation d'un jeu pédagogique en formation d'adultes. Cette dernière partie recense tous ces intérêts qui, suffisamment cités par les intervenants, ont pu être décelées et compilés. S'agissant pour le moment que d'un simple inventaire croisé, nous n'avons pu faire émerger réellement de réponse à cette question posée. Nous supposons que la meilleure façon de faire émerger le ou les intérêt(s) (s'il y en a) à utiliser un jeu à des fins d'apprentissage, c'est de dégager celui ou ceux qui sont cités aussi bien par les intervenants, que par les auteurs mentionnés lors de l'apport théorique. Ainsi nous pourrions prouver (à l'aide des « remontées terrain ») certains des concepts, notions et objets abordés par les auteurs.

Il a été donné plus haut dans le raisonnement (cf. supra. partie 2.1.3, p. 35) une définition du jeu qu'il convient de rappeler : il s'agit d' « *une activité à base ludique, dans laquelle des joueurs évolueront dans un espace frivole et de second degré. Cet espace leur permettant un certain engagement équilibré (à tout de point de vue) dans lequel ils feront la connaissance du flow* ». Résultante de l'apport théorique amené à ce mémoire, nous nous baserons sur cette proposition de définition pour structurer notre dernière partie.

Pour commencer, le jeu apparaît fondamentalement comme un espace frivole et de second degré. Élément développé assez tôt (cf. supra. partie 2.1.2, p. 31) il induit plusieurs réalités qui ne sont pas sans avantages. C'est Bruner (cité par Brougère, 2005, p.27) qui pour la première fois avance l'idée que le jeu permet de faire des choix qu'on ne ferait pas dans la vraie vie. Dans le cas d'un jeu pédagogique compétitif, le « combat » supposé reste exempt de tout risque et de tout danger. Parce que le joueur ne se sent ainsi pas dans une situation stressante, le jeu de formation apparaît comme un outil qui va détendre l'atmosphère, et

dédramatiser la session de formation et d'évaluation (cf. supra. partie 4.1.1, p.72). Le jeu, de plus, à travers une oscillation existante entre le « sérieux » et le « frivole », est à envisager d'abord comme une opposition au travail, puis plutôt comme une complémentarité de celui-ci (cf. supra. partie 2.1.2, p. 31). Là, où une situation de travail induit une part non négligeable d'ingérence hiérarchique, et donc d' « absence de liberté », le jeu pédagogique ouvre quant à lui des espaces de liberté (cf. supra. partie 4.1.1, p. 72) potentiellement illusoire. Il reste en effet composé d'une règle et s'intègre toujours dans un dispositif de formation plus global que l'apprenant est obligé de suivre, contraint par son organisation (cf. supra. partie 2.2.1, p. 37). L'espace frivole et de second degré est exacerbé dans le jeu par deux éléments constitutifs du lude que sont l'*agôn* et l'aléa. (cf. supra. partie 2.1.3, p. 32). C'est en favorisant respectivement l'égalité des chances et la responsabilité personnelle d'une part et le hasard d'une autre, que le jeu pédagogique maximise la possibilité d'atteindre l'expérience subjective, et donc ce second degré tant évoqué. (cf. supra. partie 2.1.3, p. 33). Enfin, la frivolité admet l'erreur en situation d'apprentissage (cf. supra. partie 2.2.2, p. 42 / supra partie 4.1.1, p. 72) et réduit au point de l'annihiler l'introjection chez le joueur/apprenant. (cf. supra. partie 2.2.1, p. 37).

Second élément mis en avant dans cet écrit, aussi bien grâce aux lectures que grâce aux entretiens, c'est l'équilibre. L'équilibre peut être envisagé selon une amplitude spectrale assez large. Comme rapporté lors de la discussion, il peut faire référence à un point de vue plutôt macro en s'attachant à la place que le jeu pédagogique peut, et doit prendre par rapport aux autres formations dans un parcours global : en guise d'introduction ou d'évaluation par exemple (cf. supra. partie 4.3.2, p. 83). Un équilibre adéquat entre prise de risque et mise en confiance est également à trouver afin de mettre l'apprenant dans une situation des plus commodes (cf. supra. partie 2.1.3, p. 33), visant à favoriser son apprentissage. L'apprentissage d'ailleurs, doit être dans un jeu pédagogique équilibré avec la forme ludique. Trop axé sur le lude, le jeu porte préjudice à l'apprentissage, et trop axé sur l'apprentissage il porte atteinte à la nature même du jeu ; le lude (composé de frivolité et de second degré) (cf. supra. partie 4.3.2, p. 83).

Le troisième élément que nous pouvons ici dégager concerne l'intérêt qu'a le jeu pédagogique pour un groupe en tant qu'outil socialisant. Bien que l'*agôn* (cf. partie 2.1.3, p. 33) favorise l'implication du joueur/apprenant, la dimension coopérative ne doit pas en être exclue pour autant (cf. partie 4.3.1, p. 81). Effectivement, aucun des trois degrés de

confrontation (compétition, coopétition, coopération) ne semble prendre l'ascendant sur l'autre, comme étant « celui » qu'il faut impérativement développer dans le jeu de formation. L'important est de faire émerger une cohésion (sociale et/ou d'équipe) en encourageant l'interactivité, et la dynamique de groupe (cf. supra. partie 2.3.1 p. 45 / supra. partie 4.1.2, p. 73). Le jeu, basé sur ces considérations, permet aux apprenants (en tant que medium de relations interpersonnelles) de se faire apprendre mutuellement. Le paradigme de pensée de la psychologie sociale cognitive, à travers le modèle de causalité triadique de Bandura (cf. supra. partie 2.2.1, p. 37) et les théories de la motivation, permet une réelle explication de cette socialisation concédée par le jeu et s'articulant autour de la personne, du comportement, et de l'environnement.

Quatrième élément commun aux acteurs interrogés et aux références bibliographiques : le jeu apparaît comme un élément motivant, plus recevable (face à d'éventuelles réticences de formations contraintes) et qui casse la routine (cf. supra. partie 4.1.3, p. 74). Il tend à favoriser la motivation intrinsèque, faisant émerger chez l'apprenant un sentiment d'intérêt non négligeable, ainsi que de la satisfaction et du plaisir (cf. supra. partie 2.2.1, p. 37). Le jeu suscite l'étonnement (cf. supra. partie 4.1.3, p. 74) et répond positivement au besoin de compétence et d'autodétermination dont le joueur/apprenant a besoin pour être intrinsèquement motivé (cf. supra. partie 2.2.1, p. 37).

Le cinquième et dernier élément décelable est l'attachement à la phase de conception. Il convient de laisser le temps à l'ingénieur pédagogique de conceptualiser sa création, sans ingérence permanente hiérarchique. Avant l'étape de validation, il faut lui laisser son libre arbitre (cf. supra. partie 4.2.3, p. 80), sa réflexion a besoin de murir. Il pourra ainsi anticiper tous les leviers à créer, nécessaires pour mettre le joueur/apprenant dans une situation de flow (cf. supra. partie 2.1.3, p. 33). Le concepteur pédagogique pourra alors construire un outil de formation dans lequel l'adulte apprenant connaîtra un état subjectif qui lui permettra d'être concentré, engagé, sincère, en contrôle de ses actions, et dans lequel il pourra bénéficier d'une rétroaction immédiate. Cette dernière, sous forme d'évaluation, de feedback, ou d'élaboration (cf. supra. partie 4.2.3, p. 80) permettra inéluctablement à l'apprenant de construire et d'ancrer son savoir (cf. supra. partie 4.1.4, p. 75), à travers cette expérience spécifique qu'est le jeu en formation (cf. supra. partie 4.2.3, p. 80).

Au regard de ces cinq éléments vérifiés aussi bien sur le terrain qu'à travers une approche théorique, on peut sans prendre trop de risques assurer, que d'une façon générale le jeu pédagogique a pleinement sa place parmi l'offre de supports de formation existants, et comporte plusieurs intérêts. Bien évidemment, il ne reçoit pas un appui unanime de la part de tous les acteurs du monde de la formation. Ces réserves, néanmoins naturelles de par la diversité des gens, s'expriment finalement avec la même intensité que celles émises à propos d'une formation descendante supportée par un Power Point, ou encore d'une formation en e-learning par exemple. Comme le dit si bien Brougère (2005, p.149), « *il y a bien une tension entre jeu et éducation* » qui « *permet de comprendre la construction d'un discours d'hostilité (la frivolité ne peut fonder un processus éducatif) et d'un discours d'adhésion (le jeu est sérieux et la frivolité cache la valeur profonde du jeu, ou bien plus difficile à justifier, le frivole peut être un accès d'apprentissage)* » (op.cit.).

## Conclusion

Du processus cognitif qu'est la rédaction d'un mémoire, découle une multitude de sentiments itératifs : passion, frustration, enthousiasme, renonciation, fatigue, intérêt, stress, curiosité, emballement... La résultante de cette alternance lunatique s'avère néanmoins des plus positives, car même s'il s'agit d'un exercice psychiquement épuisant, il permet une conceptualisation, un retour sur soi et sur son expérience des plus enrichissants. Evoluant dans un contexte favorable à l'expression de ses envies, aucune ingérence de l'organisation n'eut lieu quant à l'écriture de ce mémoire. Confiance m'a en effet été donné pour défricher et préciser ce dont retourne l'utilisation d'un jeu en formation. Humanis, et plus particulièrement le FIRC s'avèrent être de véritables incubateurs favorisant le développement des compétences en ingénieries pédagogique et de la formation.

Nous avons vu que le jeu peut être applicable dans une session de formation, et qu'il peut avoir plusieurs intérêts. Le FIRC n'a donc pas fait d'erreur en proposant les trois jeux pédagogiques susmentionnés. Au regard des éléments dégagés dans cet écrit, ceux-ci semblent plus que convenables pour mettre l'apprenant en situation d'apprentissage. Or, peut-être n'exploitent-ils pas le plus efficacement possible les notions telles que la motivation, ou encore l'équilibre entre le sérieux et la frivolité. L'efficacité de ces jeux peut certainement être améliorée, ne serait-ce qu'en formalisant les phases de conception ou en proposant un contrôle des acquisitions (ou élaboration) permanent et contigu à la session.

Cette année passée sur le terrain, ainsi que la rédaction de cet écrit ont éveillé chez moi une certaine envie d'aller encore plus loin. Il est vrai que pour rendre cette étude la plus exhaustive possible, il aurait été intéressant d'aborder des éléments d'un point de vue plus psychologique, à travers notamment l'étude de la dynamique de groupe. La temporalité d'un Master 2 étant ce qu'elle est, je n'ai cependant pas de regrets, et comme Annie Jézégou l'a rappelé à plusieurs reprises en cours : « écrire un mémoire, c'est aussi renoncer ». Ainsi, je n'écarte pas l'idée de réaliser un jour une thèse sur ce sujet : beaucoup de notions associées au jeu pédagogique restent encore à déchiffrer, à approfondir. Correctement intégré dans un parcours de formation et convenablement construit, il peut faire changer l'image des formations en entreprise. Cependant, pour le moment je m'autorise un certain repos cognitif.

Le travail de recherche que représente ce mémoire, me permettra également, à court et à moyen terme d'appliquer sur le terrain (à Humanis ou ailleurs) et de pouvoir expérimenter et peaufiner les déductions qui y sont faites. Ce sera grâce à ces réalisations concrètes que mon expérience grandira et qu'il me sera permis une conceptualisation poussée (type thèse) de l'intérêt de l'utilisation d'un jeu pédagogique en formation d'adultes, en entreprise.

En toute modestie, je pense avoir acquis grâce au FIRC et aux cours dispensés au CUEEP, le minimum des compétences suffisantes à l'exercice de la profession d'ingénieur pédagogique. Je ne peux me permettre de dire « toutes les connaître », car la vie est comme nous l'avons vu dans cet écrit, un vecteur d'apprentissage permanent. Mes compétences seront ainsi en perpétuelle évolution.

*Remerciements à toutes les personnes m'ayant soutenu,  
et ayant supporté mes sautes d'humeur durant toute la durée de cet écrit.*

*Remerciements à Annie Jézégou, Adeline Carlier.*

*Remerciements à Louise.*

# Bibliographie

- Alvarez J., Djaouti D. (2010). *Introduction au Serious Game*. Mercuès : Questions théoriques.
- Ardouin. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod
- Bach P. (2007). *Le management de projets de formation*. Bruxelles : De Boeck
- Baujard C. (2008). *Stratégie e-learning, management et organisation*. Paris : Lavoisier
- Barthélémy-Ruiz C. (1993). *Le Jeu et les supports ludiques en formation d'adultes*. Paris : Editions d'Organisation
- Barthélémy-Ruiz C. (2010). Jeux et détours en pédagogie. Dans *Actualité de la formation permanente n°224-225* (p.7-12). Saint-Denis-La Plaine : Centre Inffo
- Béville G. (1986). *Jeux de formation*. Paris : Les Editions d'Organisation
- Béville G. (2006). *Jeux de communication*. Paris : Editions d'Organisation
- Brandenburger A., Nalebuff B. (1996). *La co-opétition. Une révolution dans la manière de jouer concurrence et coopération*. Paris : Village Mondial
- Brougère G. (1995). *Jeu et Education*. Paris : L'Harmattan
- Brougère G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris : Economica
- Brougère G., Rayna S. (2010). *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique
- Caillois R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Folio essais
- Centre International de la Pédagogie d'Entreprise. (2012). « Notre vision du jeu d'entreprise ». *www.cipe.fr* [online] 23/06/13. <http://www.cipe.fr/notre-vision-du-jeu-dentreprise.html>
- Chaptal A., Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions des usages : le dilemme constructiviste, *Distances et savoirs*, 2003/1 Vol. 1, p. 121-147. DOI : 10.3166/ds.1.121-147
- Cosnefroy L. (2007). « Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline », *Revue française de pédagogie* [online] 14/10/13. <http://rfp.revues.org/1080>
- Craipeau S. (2011). *La société en jeu(x)*. Paris : Presses Universitaires de France
- Dennery M. (2008). *Piloter un projet de formation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur
- Depaulis T. (2009) « Jeux nouveaux, jeux renouvelés » *www.expositions.bnf.fr* [online] [http://expositions.bnf.fr/jeux/arret/03\\_1.htm](http://expositions.bnf.fr/jeux/arret/03_1.htm)
- Durand C., Fili J-F., et Hénault A. (2000) « Culture d'entreprise » *www.culture.entreprendre.free.fr* [online] 20/05/13. <http://culture.entreprise.free.fr/>
- Charlier B., Deschryver N. et Peraya D., Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs* 2006/4, Volume 4, p. 469-496.
- Deci E-L., Ryan R-M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de la vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24-34. DOI: 10.1037/0708.5591.49E24

Ministère de l'éducation nationale, direction générale de l'enseignement scolaire. [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr) [online] 11/04/14. <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/se-documenter-publier/visualiser-projeter-des-contenus/faire-jouer-lexception-pedagogique.html>

Fenouillet, F. (1998). « La nature de l'intérêt », *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

Fenouillet F. (2010). « La théorie de l'autodétermination » [www.lesmotivations.net](http://www.lesmotivations.net). [online] 18/03/14. <http://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>

Goossens R. L'invention des jeux (Cratès, fr. 24 kock). In: *Revue belge de philologie et d'histoire*. Tome 30 fasc. 1-2, 1952. p. 146-156. DOI : 10.3406/rbph.1952.2131

Haeuw. (2004). *Les tribulations de Gianni en APP*. Paris : Centre INFFO.

Heutte J. (2004). « L'individuel et le social dans la théorie sociocognitive de Bandura ». [www.jean.heutte.free.fr](http://www.jean.heutte.free.fr) [online]. 28/04/14. <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article115>

Heutte J. (2010). *Flow perçu au cours d'un travail collectif en ligne*. Lille : IUFM Nord-Pas de Calais

Hourst B., Thiagarajan S. (2013). *Modèles de jeux de formation*. Paris : Editions d'Organisation

Jézégou A., « Apprentissage autodirigé et formation à distance », *Distances et savoirs*, 2008/3 Vol. 6, p. 343-364. DOI : 10.3166/ds.6.343-364

Kaufman D., Sauvé L. (1995). *Jeux et simulations éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec

Laguardia J-G., Ryan R-M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. Dans *Revue québécoise de psychologie vol. 21, n°2* (p.281-304).

Lontie M. (2012). *Jouer, c'est sérieux. Les enjeux des jeux de coopération*. Analyse Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique. Bruxelles

Le Roy F., Yami S. « Les stratégies de coopération », *Revue française de gestion*, 2007/ Vol. 176, p. 81-86. DOI : 10.3166/RFG.176.83-86

Master 2 des Sciences de l'Éducation de Grenoble, spécialité « Formation Emploi Compétences », promotion 2007-2008. (2008, janvier). *Jeux en Entreprise et Formation Professionnelle*. Communication présentée au Séminaire sur les Jeux en Entreprise et la Formation Professionnelle, Grenoble.

Meignant A. (2009). *Manager la formation*. Paris : Liaisons

Paolini S. (2013). « 5 bonnes raisons d'adopter le jeu pour doper la performance de son entreprise ». [www.journaldunet.com](http://www.journaldunet.com) [online] 14/10/13. <http://www.journaldunet.com/management/expert/54650/5-bonnes-raisons-d-adopter-le-jeu-pour-doper-la-performance-de-son-entreprise.shtml>

Parmentier C. (2012). *L'ingénierie de formation*. Paris : Eyrolles

Partoune C. (2013). « Approches ludiques en formation d'adultes ». Dans « Tous éducateurs ! », répertoire d'outils créés par les formateurs de l'Institut d'Eco-Pédagogie (IEP). [www.institut-eco-pedagogie.be](http://www.institut-eco-pedagogie.be) [online] 22/10/13. <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article408>

Perrin-Van Hille C. (2011). *Concevoir une formation. 7 étapes vers une formation facile à animer et facile à suivre*. Paris : Dunod.

Roussel P. (2000). La motivation au travail – concept et théories. *Les Grands auteurs en GRH*. Prépublication. Paris : Editions EMS

Vaufrey C. (2010). « Le jeu en formation d'adultes, ce que nous apprend l'expérience ». *www.cursus.edu*  
[online] 23/10/13. <http://cursus.edu/article/9925/jeu-formation-adultes-que-nous-apprend/>

Winnicott D.W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Folio essais

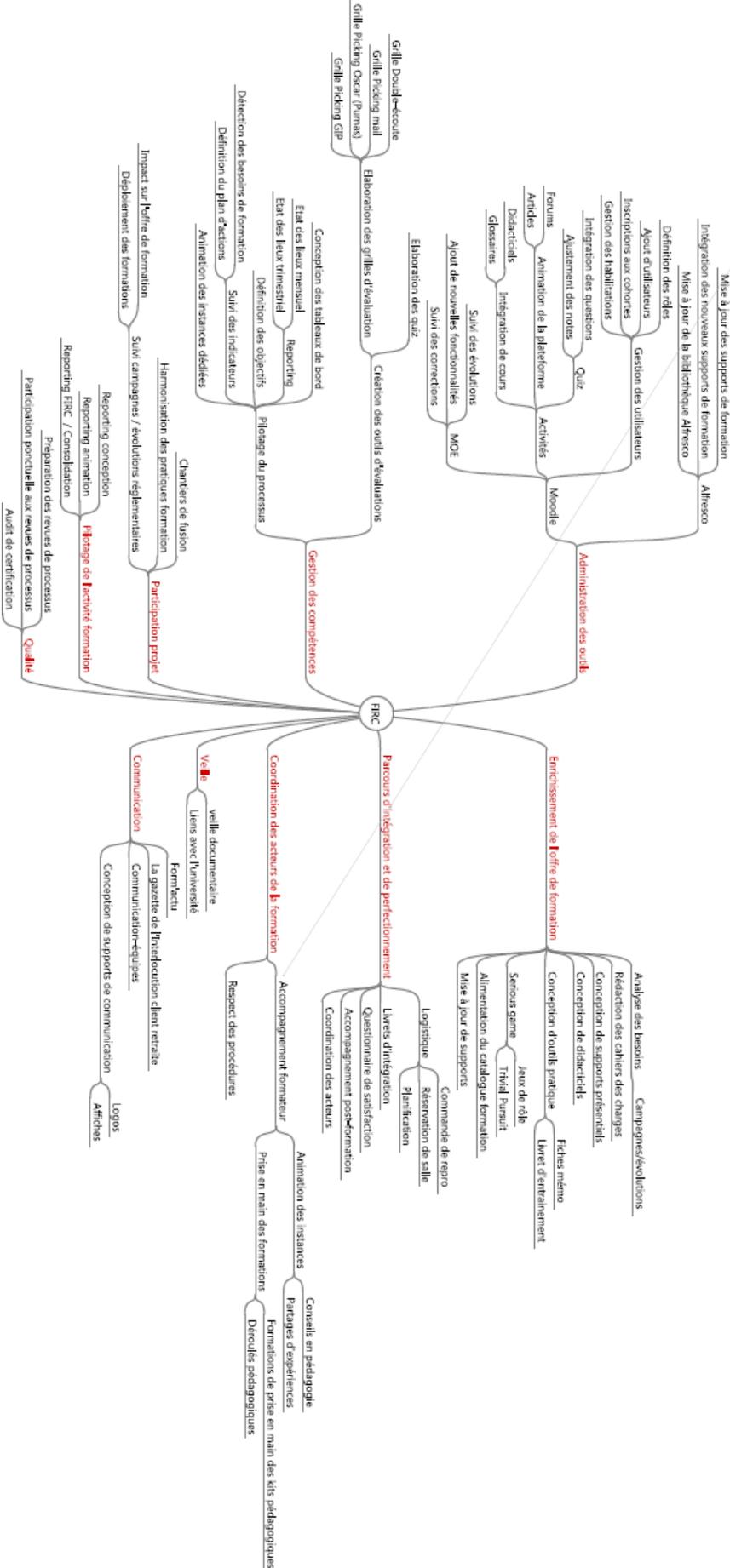
# Inventaire des sigles

AGIRC	Association Générale des Institutions de Retraite complémentaire des Cadres
AI	Aprlonis
APP	Atelier de Pédagogie Personnalisée
ARRCO	Association pour le Régime de Retraite COmplémentaire des salariés
CUEEP	Centre Université-Economie d'Education Permanente
FIRC	Formation Intégration Relation Client
ICR	Interlocution Client Retraite
IF	Ingénierie de la Formation
ILEP	Institut Lillois d'Education Permanente
OPCA	Organisme Paritaire Collecteur Agréé
PUMAS	Portail Unifié Multi Accès Simplifié
NT	Novalis-Taitbout
VH	Vauban-Humanis

# Annexes

<b>Annexe 1 - Le champ des actions du FIRC</b>	<b>98</b>
<b>Annexe 2 – Tableau croisé dynamique</b>	<b>99</b>
<b>Annexe 3 – Retranscription d’entretien : Inès</b>	<b>110</b>
<b>Annexe 4 – Retranscription d’entretien : Lionel</b>	<b>121</b>
<b>Annexe 5 – Retranscription d’entretien : Chaïma</b>	<b>129</b>
<b>Annexe 6 – Retranscription d’entretien : Romain</b>	<b>131</b>
<b>Annexe 7 – Retranscription d’entretien : Elodie</b>	<b>139</b>
<b>Annexe 8 – Retranscription d’entretien : Responsable ICR</b>	<b>142</b>

# Annexe 1 - Le champ des actions du FIRC



## Annexe 2 – Tableau croisé dynamique

	A	B	C	D	E	F
<b>animation</b>	"le formateur il est pas sensé être qu'animateur" (I.136/137) "le formateur, il doit être capable de s'ouvrir sur de nouvelles méthodes" (I.187/188)	"l'enjeu du jeu pédagogique ça va permettre d'avoir un nouveau moyen d'animer, et de pouvoir faire apprendre quelque chose, à faire passer un message" (I.46/47) "Après si tu l'animes, enfin je veux dire après il faut y croire quoi. (...) Et puis il faut les emmener quoi" (I.171/173)		"c'est vraiment une histoire d'utilisation pédagogique" (I.139) "qu'avec le même jeu de société on peut faire passer un très très mauvais moment aux gens qui sont autour de la table ou au contraire un truc vachement bien quoi" (I.139/141) "construire un château fort, c'est soit un travail d'esclave, soit un jeu merveilleux " (I.144/145) "il a une place hyper importante, (...) il est garant du cadre" (I.322) "Il est garant de (...) du climat pédagogique. (...) Je peux prendre le même jeu et le faire vivre à deux groupes différents, une séquence ou un moment de jeu très très insupportable ou très très joyeux pour d'autres (...) avec les mêmes jeux." (I.324/327) "C'est important qu'il est une très bonne maîtrise de ce qu'il propose. (...) Et (...) qu'il ne parte pas avec de la représentation de son public" (I.329/330) "Après il faut une technique d'explicitation des règles, d'aménagement de l'espace." (I.340)		"Quelqu'un qui anime des séances de formation par le jeu (...) ça demande une attention de tous les instants" (I.453/455) "quand tu animes un jeu, dans le milieu professionnel, je pense qu'il faut être, il faut quand même avoir une notion du contexte..." (I.471/472) "Mais je pense vraiment qu'on peut pas laisser l'animation d'un jeu... comme ça tu vois. Il faut savoir pourquoi on le fait." (I.492/493)
<b>apprenants</b>						"On part du conseiller, ils sont plein (...) ressources." (I.802)

<p>apprentissage</p>	<p>"on part du principe que la répétition fixe la notion" (I.96) "je trouve ça a un vrai intérêt parce que ça permet de revenir. Et on se rapproche de cet encrage mémoriel finalement." (I.224/225) "Est-ce que l'outil Trivial Pursuit permet d'ancrer ce que le formateur a pu leur donner" (I.398/399) "Est-ce qu'il permet finalement de les mettre en situation et d'imaginer tous les cas possibles et inimaginables, donc de les conforter dans leur pratique" (I.401/402)</p>	<p>"on peut apprendre par le jeu" (I.148) "les gens ils vont retenir" (I.156) "Déjà, les gens ils n'apprennent pas forcément parce que c'est écrit sur un papier. Ils vont peut-être même pas le relire ce qu'il y a marqué sur un papier,(...) Alors qu'un jeu, en participant on va parler, on va en discuter, et donc ça permet de refaire un point" (I.158/161) "par le jeu ils vont plus le retenir que si jamais j'avais fait un Power Point" (I.239)</p>	<p>"Tu retiens peut-être plus facilement" (I.13/14)</p>	<p>"Bah voilà, moi j'en ai un il a du mal à compter », et la personne travaillant dans la ludothèque, s'acharnant à trouver des jeux où il faut compter. (...) Je suis assez dubitatif sur l'impact" (I.111/113) "autant dire « exercice ludique » " (I.115) "je suis nuancé sur le fait que s'il y a une instrumentalisation, une volonté de l'adulte de dire : « tiens, avec ce jeu-là, il va apprendre ça ». Pour moi, c'est plus un jeu. Alors il va apprendre des choses, mais ce n'est plus un jeu." (I.121/124) "je reste sceptique sur l'idée de travailler avec ses difficultés." (I.126/127)</p>	<p>"ça nous permettait de revoir des items, des points sur lesquels les clients ne nous posent pas forcément des questions" (I.30/31) "ça permet quand-même de revoir certains points, mais pour ma part je préfère quand-même la partie point technique" (I.42/43) "Pour certains points qu'on utilise peu ça peut être intéressant si on a envie de revoir un point, seule, après le jeu" (I.64/65) "des thèmes qu'on maîtrise, (...) donc il n'y a pas spécialement intérêt de refaire un compte rendu après le jeu, mais (...) sur des points beaucoup plus pointilleux, oui là ça peut avoir un intérêt" (I.70/73)</p>	<p>" j'ai un peu de mal à voir sincèrement, comment on pourrait le mettre en place chez nous" (I.95/96)</p>
----------------------	--	---	---	--	---	---

<p><b>conception / conceptualisation</b></p>	<p>"on n'a pas le temps. On n'a pas non pas les moyens" (I.81/82) "j'étais assez surprise, et en fait je m'attendais à ce qu'il y est vraiment une vraie conception" (I.114) "Mais il y a que des grosses structures comme chez vous qu'on peut se le permettre" (I.407/408)</p>	<p>"La grosse difficulté de ces jeux, c'est qu'une fois qu'ils sont là, on a du mal à les faire vivre, parce que les infos bougent, changent." (.255/256)</p>	<p>"ce qui me semble important, c'est de ne pas instrumentaliser le jeu." (I.98/99) "parce que jouer avec ses difficultés... Euh, ça devient un peu compliqué" (I.105/106) "à partir du moment où des adultes y mettent un enjeu ou un objectif trop important, on passe du jeu à l'exercice. Certes ludique, il peut être ludique, mais plus dans le jeu quoi." (I.107/109) "je suis très dubitatif sur le fait que l'on puisse jouer avec ses difficultés... Ou alors il faut vraiment que ça soit très bien pensé " (I,118/119) "si il pose ce scrabble en disant : « bah voilà, comme ça ils vont apprendre » à parler français, ça va tourner à la leçon d'orthographe, à réciter les mots, mais à mon avis le jeu va s'effacer quoi" (I.132/134) Ça va s'effacer, au profit d'un exercice d'orthographe un peu amélioré (I.136/137) "il y a des jeux qui utilisent plein d'aptitudes cognitives, sociales, langagières, et de fait, ça fait son office, il n'y a pas besoin de l'instrumentaliser " (I.181/182) "qu'ils comprennent que ça peut avoir quand-même un impact sur leurs employés, même si on cherche pas comme impact l'efficience, l'amélioration du travail" (I.255/256)</p>	<p>"quel est mon objectif, qu'est-ce que j'ai comme objectif de connaissance au bout..." (I.98/99) "Et comment je peux faire pour qu'ils intègrent la connaissance par le biais de l'apprentissage par le jeu" (I.101/102) "il faut accepter à un moment donné de laisser des gens travailler sur le sujet sans les enquiquiner" (I.162,163) "Laisser murir le truc, le temps qu'il faut pour le faire, et ensuite produire" (I.165) "mais par contre il faut pouvoir l'intégrer dans la culture d'entreprise" (I.176) "la réussite elle est liée (...) dans le « laisser faire », dans la confiance (I.308/309) "Il faut laisser le libre arbitre à la personne qui crée" (I.315) "le jeu c'est un vrai terrain de jeu" (I.520) "il fallait sortir la base" (I.703) "C'est quelqu'un qui arrive à te faire confiance, par rapport à un truc a priori, qu'il trouve barge" (I.751/752)</p>
--	--	---	---	--

coopétition		"c'est bien de faire individuellement, pour bien cerner chaque personne où il en est..." (I.277/278)	"Je suis pas particulièrement pour la compétition entre collègues. Après ce qui pourrait être sympa, ce serait de faire un truc par équipe." (I.42/44) "Bah parce que c'est toujours mieux par équipe ! T'as ton binôme, tu cherches le truc même s'il n'y a aucune des deux personnes qui sait, en en parlant peut-être que t'arrives à (...) trouver" (I.49/50/51)	"Après il y a des jeux de coopération, que j'utilise beaucoup" (I.256/257) "Qui sont des jeux structurés de façon à ce qu'il n'y est pas de gagnant, pas de perdant mais à faire une mission ensemble" (I.259/260) "ce sont des vrais jeux, avec de vrais leviers, de vrais trucs à faire, et où là du coup on peut un peu plus justifier l'impact sur le groupe ou sur l'individu dans le groupe en terme d'efficacité au travail" (I.262/264) "l'emmerdant de la compétition (...) c'est que dans notre système éducatif on est souvent porté à la compétition" (I.282/283) "Je trouve que ça, ça forge, plus ou moins consciemment d'ailleurs (...) une relation à l'autre, au travail qui est toujours teintée d'une opposition" (I.285/286) "Mettre deux équipes dans une entreprise en compétition (...), j'ai envie de dire tout le monde sait le faire " (I.291/292) "moi je suis assez pour tester la coopération, il y a tout un tas de systèmes coopératifs avec des jeux de coopération très simples, pas onéreux, et qui permettent de mettre en évidence des fonctionnements, des dysfonctionnements ou des améliorations de ces dysfonctionnements" (I.312/315)		"c'est intéressant. Parce que ça te donne d'autres points d'entrée encore." (I.517)
culture d'entreprise / réticences / public	"je pense que la nature du public a son importance" (I.55/56) "Par rapport nous (...), à la population qu'on vise (...) si tu es trop dans le jeu, les gens n'adhèrent pas" (I.139/141) "Ça va pas être compris, et entendu comme de la formation" (I.435)					"Mais je pense qu'il y a des gens que ça peut bloquer" (I.112) "Donc en fait je pense qu'il faut les rassurer en amont" (I.117) "par contre c'est vrai que nos cultures d'entreprise etc. c'est pas ça." (I.647) "Là, je pense que c'est parti d'une vraie conviction." (I.716) "Et c'est vrai que la formation est associée à une évaluation des compétences chez nous" (I.767)

<p>dédramatization / libération / second degré</p>	<p>"c'est vrai que sous couvert du jeu les gens vont d'avantage se libérer" (I.583/584)</p>	<p>"le jeu pédagogique au niveau des adultes ça va détendre d'un seul coup l'atmosphère " (I.54) "ça permet d'enlever la pression pour les gens" (I.153) "ça met une super bonne ambiance dans le groupe" (I.234/235)</p>	<p>"de ramener ça à un jeu, c'est un peu plus... Ca a un côté un peu plus fun quoi" (I.13)</p>	<p>"je vois beaucoup aussi sur l'utilisation des jeux d'exercer un rôle, de jouer un rôle autour de la table, d'avoir des comportements et des dialogues qu'on aurait pas entre guillemets dans la vraie vie. Parce que quand je joue, je peux bluffer, je peux me permettre de tricher, d'essayer de faire comme si, comme ça. Et ça, en soit c'est déjà à mon avis une activité qui ressemble au théâtre. Où sur scène je peux me permettre tout un tas de choses que je ne permettrais pas dans la vraie vie" (I.186/191) "ça ouvre des espaces qui permettent des comportements qui ne sont pas admis dans les normes sociales majoritaires (I.200/201) "Je trouve que ça ouvre un espace de liberté dans le comportement, qui se referme après, parce qu'on est sorti du jeu" (I.206/207)</p>		<p>"dédramatisation" (I.35) "sous un format complètement déstressant" (I.41) "Le jeu en tant que tel avec son côté déstressant, dans une activité qui est rarement pas sous pression... ça te permet complètement de t'évader" (I.83/84)</p>
<p>évaluation</p>	<p>" je trouve que c'est bien [aussi] à la fin, plutôt en évaluation, histoire d'évaluer sans avoir vraiment l'air d'évaluer" (I.129/131) "je pense dans ce qui est dans « évaluation » (...) tu peux pas en même temps jouer, et évaluer (I.232/233)</p>					<p>"parce que en dehors de la formation pour moi, c'est essentiellement de l'évaluation le jeu" (I.89)</p>
<p>FIRC</p>						<p>"l'idée du FIRC c'était aussi de pouvoir utiliser tous les outils mis à notre disposition et tous les vecteurs innovants ou pas" (I.282/283)</p>
<p>Instances AGIRC ARRCO</p>						<p>"C'était sidérant" (I.529) "tu vois les yeux qui brillent" (I.538/539) "de toute façon je veux qu'on présente la démarche globale du FIRC (...). Pourquoi on a construit, la vision, la ligne" (I.566/569) "ce qui est le plus différenciant c'est le jeu" (I.574) "on a pointé sur le jeu, parce qu'on sait que personne ne l'a non plus" (I.586/587)</p>

<b>intérêt</b>	"c'est presque du luxe" (I.405)	"je trouve ça indispensable." (I.41)		"je pense que ça a des vertus, ça a des impacts sur les gens" (I.177)		"le jeu c'est ça qui est intéressant, t'as plein de possibilités" (I.356) "le jeu c'est une solution" (I.677) "c'est explorer des terrains" (I.681) "il y a une vraie valeur ajoutée pour l'entreprise et pour eux" (I.687)
<b>erreur</b>						"il permet de se tromper" (I.469)
<b>jeu et le reste de la formation</b>	"le jeu de plateau, (...) je trouve ça bien (...) mais pas en tronc de la formation" (I.124/127) "Je trouve que c'est bien (...) dans l'idée (...) du brise-glace ! (...) "je trouve que c'est bien pour clôturer des séquences, pour alterner aussi les méthodes pédagogiques" (I.132/133) "tout au long d'un parcours, mais pas que sur ça" (I.169) "je trouve que ce soit le virtuel, que ce soient les jeux, je trouve que c'est des plus" (I.182/183) "Je trouve que ce qui est bien, c'est d'être toujours dans le mix. (I.541)	"On peut pas faire toute une formation de plusieurs journées en jeu pédagogique, c'est pas possible" (I.48/49) "Une journée entière ça fait de trop." (I.74) "avec un jeu pédagogique on ne peut pas aller assez loin dans une formation" (I.80) "c'est une super introduction" (I.140) "On va d'abord voir telle ou telle thématique, et après, pour une certaine thématique, hop, c'est bien de faire un jeu." (I.193/194) "un long jeu entre guillemets comme le Trivial Pursuit, (...) c'est grand maximum deux heures." (I.338/340)	"Il faut vraiment que ça cohérent avec ce qui se passe dans les appels à ce moment-là" (I.32) "Mais après pour des questions techniques, ouais je pense que ça serait bien, pour vérifier..." (I.67) "je pense que au début c'est fort technique, et rentrer de suite par le jeu ça ferait beaucoup." (I.78/79)	"je pense que le jeu il doit être libre, avec une adhésion libre" (I.106/107)	"Pour certains points je pense que c'est quand-même nécessaire d'avoir une partie bien structurée" (I.92/93) "Mais pour moi le jeu reste intéressant en complément de la formation théorique, mais pas en formation de base" (I.134/135)	"il faut savoir, plus on va être varié, plus on va pouvoir tirer le bon truc et avoir un bon équilibre global (...) parce qu'on est tous différents" (I.108/109) "c'est qu'on puisse avoir différents sortes de jeu, qui nous permettent de valider les connaissances (...) à chaque étape (I.131/132) "En fait la réussite, elle tient à un équilibre dans les choses" (I.257) "Il ne faut pas le sortir de son objectif. De son caractère ludique" (I.431) "Il ne faut pas oublier ce qu'on est en train de faire : c'est de la formation, c'est de l'évaluation" (I.443/444) "Je pense qu'il y a d'autres points d'entrée" (I.772)
<b>l'image du jeu</b>	"Je pense que l'idée du plateau est un peu restrictive" (I.269)		"Bah t'es plus impliqué par la question vu qu'il y a le jeu et... ça t'amène plus à te creuser un peu les méninges... Non, c'est plus sympa, après si tu retiens mieux ou pas... Je sais pas mais tu as peut-être envie de plus répondre aux questions parce qu'il y a ce côté sympa du jeu et...." (I.16/18)	"Le jeu c'est pas sérieux en France. Enfin en tout cas c'est pas trop sérieux depuis bien longtemps, et ça commence à changer un peu. Il y a les serious games qui arrivent dans les entreprises tout ça, mais il faut quand-même mettre le mot serious game devant quoi" (I.156/158) "c'est la seule activité qu'il faut autant justifier" (I.169/170)	"Ça change des quiz" (I.25/26)	"ça donne aussi une image différente en fait, de l'entreprise, de la boîte" (I.133/134) "Ah si, moi je trouve ça... je trouve ça intéressant. Rien que le terme aussi." (I.796)

partage	"ça les permet finalement de se réunir, ça les permet d'échanger, ça permet d'aborder plein de sujets par le jeu par exemple, qu'on n'aborderait pas en vrai, parce que « trop craignos » ça permet de développer la cohésion d'équipe" (I.422/423)	"Et surtout, surtout c'est de l'interactivité" (I.59) "on peut pas forcer les gens à se parler ou quoi, mais on peut les inciter par des petits jeux" (I.62/63)	"en tout cas c'est plus interactif" (I.14)	"Le jeu sert de medium de relation entre les personnes, Il crée une situation plutôt ludique et un peu socialisante, on va dire ça comme ça." (I.72/75) "il y a aussi des mineurs isolés, étrangers, incarcérés qui ne parlent pas français...Très très peu, et que cet atelier a été le seul moyen de communication pendant plusieurs mois avec eux." (I.77/79) "C'est-à-dire que le jeu est devenu une langue vivante !" (I.81) "ils ont passés de longs mois à jouer comme ça" (I.89)	"c'était assez convivial" (I,28) "ça permet de revoir des points en collègues, d'échanger, de revoir aussi nos pratiques, nos idées... Voilà, ça permet aussi ben de comparer un petit peu le niveau de réponse" (I.47/48) "surtout de confronter nos réponses parce que c'est vrai, on a beau faire le même métier, on ne va peut-être pas porter le même niveau, ou la même réponse à un client" (I.130/131)	"En fait le jeu tu partages" (I.348) "c'est une vraie dynamique d'équipe" (I.351)
---------	---	---	--	--	--	---

**prix /  
imputabilité**

"Quand tu verses à ton OPCA, t'es contraints par les modalités de prise en charge par l'OPCA. Sachant que l'OPCA te prendra toujours en charge (...) de façon privilégiée les coûts pédagogiques, le face à face pédagogique. Après dans le contenu, quand tu joues, l'OPCA le sait pas forcément. Ça va être une modalité pédagogique qui va faire partie du programme." (I.282 à 285) "quand toi tu gères ton plan (...) tu imputes de façon différente, (...) tout ce qui est donc, en amont ou en aval d'une formation, mais que tu peux relier à une action de formation peut être imputable au plan." (I.287 à 292) "La partie création, vu que tu l'associe à une action de formation, tu peux l'imputer" (I.299) "Donc tu peux imputer tout ce qui touche de près à une action de formation" (I.301) "Est-ce que vous avez valorisé le temps que vous avez passé à la réflexion, à la construction, à l'application ? Est-ce que les salaires ont été valorisés et chargés ?" (I.333/334) "Donc 12 jours pour une personne, en moyenne tu vas compter en salaire chargé environ 4000 euros. C'est pas déconnant..." (I.344/345) "des coûts d'ingénierie, il y a pas vraiment de règles et de pratiques" (I.353) "il faut que ça soit cohérent quoi . Une entreprise qui va faire une journée de formation, on va dire à 1800 euros en intra (...) coût/jour en intra, si t'as 8000 euros de prep, ça fait bizarre." (I.356/361)

"c'est quelque chose qui coûte pas cher" (I.139/140) "ça coûte le temps de." (I.151/152)

	"Par contre, si t'as 8000 euros de prep mais que derrière, grâce à ta préparation tu déploies douze jours de formation à 1800 euros, ça tient la route." (I.363/366)					
<b>stimulation</b>	"ce qui est bien aussi, c'est d'étonner en formation et c'est de surprendre" (I.190/191) "qu'il n'y a rien de pire en formation quand tu comptes les minutes" (I.202/203) "être sur quelque chose qui va les contraindre finalement à s'étonner ou à s'agacer ou à s'énerver" (I.209/210)	"Parce que dans une formation, il faut... il faut pouvoir attirer toutes sortes de personnes" (I.43) "ça va donner un petit souffle, ça va faire un... un souffle de fraîcheur" (I,55/56) "Mine de rien, sans qu'ils s'en rendent compte, ils vont participer" (I.120/121) "des fois les gens ils viennent en formation parce que ça n'est pas un choix, parce qu'ils sont obligés (...) le jeu du coup, ça peut permettre de mettre une dimension plus... plus recevable" (I.125/129) "Eh ben les gens ils vont plus accepter la formation" (I.136) "ça casse la routine" (I.181) "les gens vont être saisis" (I.184) "ils le prennent plutôt comme un soufflet pendant le temps de formation, ils le vivent pas forcément comme de la formation" (I.452/453) "Je pense que le jeu ne doit pas être vendu comme un jeu, (...) c'est comme quand t'étais à l'école, et que tu faisais des sorties pédagogiques (...), l'idée c'était quand-même d'étudier les arbres, la forêt. (...) On te le vendait comme ça, alors qu'en fait... Tu prenais l'air quoi" (I.457 à 460)		"c'est le seul atelier où il y a toujours eu du monde" (I.54/55) "Il n'y a jamais eu de refus d'ateliers, et c'est le seul atelier quasiment sur un an où il n'y a pas eu de retour en cellule" (I.57/58) "le constat, en étant très objectif c'est qu'il n'y a pas eu de retour en cellule sur l'atelier jeu" (I.63)		"c'est aussi très stimulant le jeu" (I.44) "En fait, la stimulation de la réaction par rapport au jeu elle est différente par rapport à une évaluation pure" (I.45/46) "elle est beaucoup plus productive pour moi" (I.48) "Je pense qu'il y aussi des choses à faire avec le ludique gestuel. (...) Parce que c'est complètement désinhibant." (I.810/814)
<b>thème</b>	"je pense que tous les thèmes ne sont pas propices... à se traduire en plateau." (I.62/63)					

<p>un atout pour les managers</p>	<p>"c'était très révélateur" (I.509) "c'était super-révélateur des comportements en entreprise" (I.529)</p>					<p>"clefs managériales" (I.67) "j'avais pas imaginé qu'il ou elle puisse réagir comme ça" (I.74) "soit tu vois une autre face de la personne, soit tu sens, tu vois comment l'approcher différemment. Parce qu'il y a un de ces leviers que tu n'avais pas vu, et qui là te saute aux yeux" (I.74/75/76) "c'est un terrain de jeu aussi pour le manager, qui est quand-même assez phénoménal" (I.197.198) "Je pense aussi que c'est une école de management" (I.200) "C'est comment utiliser le jeu (...)pour manager mes équipes, pour accompagner, pour faire grandir mes équipes, dans le sens non seulement connaissance opérationnelle, mais [aussi] le comportement" (I.213/214/215) "C'est-à-dire que ça te permet aussi de découvrir des gens, de découvrir des potentiels dans ton activité, et donc de repenser ton activité différemment" (I.232/233) "le manager y gagne en bien être pour ses équipes, de manière très claire." (I.556)</p>
---	---	--	--	--	--	--

<p>check up</p>			<p>"Là il n'y a pas de traces avec le Trivial Pursuit" (I.23)</p>	<p>"Et si il faut qu'il y est apprentissage, il faut qu'il y est élaboration. C'est-à-dire que moi quand je fais jouer des adultes à des jeux de coopération, si je les fais jouer et qu'on s'arrête là, je suis pas sûr qu'ils en retirent quelque chose" (I.346/348) "Par contre, quand je les fais jouer et que je les met dans des situations coopératives, et qu'après on élabore ensemble, c'est l'élaboration qui permet d'apprendre des choses" (I,350/351) "en fait je fais élaborer au groupe l'expérience" (I.356) " je m'appuie plutôt sur l'idée que le groupe va élaborer ensemble, on fait rebondir la discussion, et je donne très peu mon avis en fait. Donc c'est le groupe qui élabore son expérience. Et à partir de ce moment le jeu a de l'impact" (I.360/362)</p>		
-----------------	--	--	---	--	--	--

## Annexe 3 – Retranscription d’entretien : Inès

- 1 En fait, ça serait ça la problématique (*en montrant un document imprimé*).
- 2 D’accord ok
- 3 Voilà...
- 4 Alors, quelle est la perception de l’intérêt suscité par l’action de se former en entreprise via le jeu pédagogique. D’accord ok.
- 5 En gros le principe, c’est essayer de voir si ça peut avoir un intérêt ou pas.
- 6 Ouais...
- 7 Euh... donc c’est vraiment une démarche inductive, donc j’ai fait aucune hypothèse.
- 8 D’accord.
- 9 Donc je... l’intérêt du coup est d’interroger plusieurs personnes du milieu de la formation...
- 10 Ouais...
- 11 Pour avoir un peu, un spectre assez large si tu veux de... de points de vues.
- 12 Hum hum...
- 13 Et donc j’ai commencé par interroger à Humanis, Katherine, dans la direction, pour avoir son avis un peu... là-dessous, donc il y a deux semaines...
- 14 Hum hum...
- 15 Donc en gros, après voilà, une consultant en formation, Adeline m’a dit que tu pouvais avoir un œil aussi du point de vue OPCA...
- 16 Hum hum...
- 17 Euh voilà, donc après, des formateurs, des apprenants...
- 18 Hum hum...
- 19 Et alors... j’ai pas encore réussi à l’avoir, mais une ingénieure pédagogique spécialisée dans le côté ludique...
- 20 D’accord
- 21 Spécialisée vraiment dans le lude quoi... donc là je l’ai pas encore fait et...
- 22 Ça existe des gens qui ne font que ça ?
- 23 Bah ouais ouais, curieusement, j’aurais pas forcément cru non plus.
- 24 Ouais ouais(*rires*)...
- 25 Dans une boîte sur Lille... Donc voilà !... Donc tu es la deuxième personne que je rencontre
- 26 Ouais...
- 27 Et ici l’intérêt pour moi serait de voir, si toi tu vois ou pas un intérêt à utiliser le jeu pédagogique...
- 28 Donc quand je parle de pédagogique, c’est... un jeu de plateau vraiment.
- 29 Hum hum...
- 30 Donc...
- 31 Que le jeu de plateau ?
- 32 Oui, c’est pas... justement c’est pas...
- 33 C’est pas varier les méthodes pédagogiques euh...
- 34 Non.
- 35 D’accord.
- 36 Non non, c’est vraiment le jeu de plateau justement, donc tout ce qui est didacticiel, on en parle pas, bon on peut en parler dans le côté ludique peut-être.
- 37 Ouais...
- 38 Tu vois, l’aborder, mais vraiment sur la partie euh... jeu de plateau... Donc détournement ou création d’un jeu complètement dédié à la formation en fait.
- 39 D’accord ok.
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45

46 Donc tu vois ça peut être dans la formation vraiment, apprendre par le jeu, ou dans l'évaluation  
47 peut-être... Euh donc après voilà, voir l'intérêt qu'il peut y avoir, de ce que toi tu peux imaginer par  
48 rapport soit à l'organisation...

49 Ouais...

50 Soit, qu'est ce que j'avais pas pensé... dont Katherine à parlé... pour le manager. L'intérêt qu'il peut y  
51 avoir pour le manager de voir son équipe évaluer si tu veux dans le...

52 Ouais...

53 Euh... ou après pour l'apprenant... enfin voilà. Si t'as... une idée là-dessus ?

54 Alors, donc euh... Déjà nous, on a donc une approche pédagogique, donc on intervient de façon  
55 régulière donc, auprès d'un public spécifique. Donc je pense que la nature du public a son  
56 importance.

57 Ouais ?

58 Euh... On a principalement donc en participants des RH... des RH, des chargés de formation, des  
59 gestionnaires formation, des responsables formation, des conseillers formation en OPCA, donc on est  
60 vraiment dans un environnement euh... très acteur de la formation.

61 Ouais...

62 Donc euh... ça je pense que le public est important. On a aussi les thèmes, je pense que tous les  
63 thèmes ne sont pas propices... à se traduire en plateau.

64 Ouais...

65 Donc... nous les thèmes c'est principalement donc tout ce qui est droit de la formation, ingénierie de  
66 la formation, alors... on a une définition propre à nous sur ce qu'est l'ingénierie de formation.

67 D'accord.

68 Pour Caraxo donc l'ingénierie de formation c'est toutes les étapes qui participent à la fois à la  
69 construction donc du plan de formation de l'entreprise et à son lancement. Donc on a donc tout un  
70 ensemble d'étapes, donc si tu veux, on est plus en amont... Dans la construction, dans l'architecture...

71 Ouais...

72 De la politique formation de l'entreprise.

73 D'accord...

74 Euh donc... droit de la formation, ingénierie de la formation, GEPEC, et tout ce qui accompagnement  
75 individualisé. Donc, sur ces thèmes, euh... bah t'as du RH, t'as du droit, t'as du pratico-pratique...

76 On... On a une approche basique de la formation

77 Hum hum..

78 Donc principalement axée sur du présentiel... Avec une alternance de cours théoriques, d'exercices  
79 pratiques, de mises en situations, de... De quiz. Donc notre approche ludique, elle s'arrête là en fait.

80 D'accord, donc il n'y a pas de...

81 Non, il n'y a pas de... Alors déjà parce que en terme de temps, on n'a pas le temps. On n'a pas non  
82 pas les moyens.

83 De concevoir ?

84 De concevoir.

85 Oui...

86 On est en train de travailler avec un organisme sur tout ce qui est l'encrage mémoriel. Je sais pas, tu  
87 as déjà entendu parler de ça ?

88 Non, c'est un « beau mot » mais...

89 Ouais, c'est un « beau mot ». En fait ils partent du principe, c'est une... Une startup hein, qui est en  
90 train de bien grossir qui a travailler sur le projet Voltaire, tout ce qui est lecture et écriture...

91 D'accord...

92 Et qui finalement propose un mode d'apprentissage par l'e-learning

93 Ouais...

94 Donc vos didacticiels à vous quoi.

95 Ouais...

96 Sur... Basés sur la répétition. Parce qu'on part du principe que la répétition fixe la notion, qu'on  
97 apprend pas tous pareil

98 D'accord...

99 Et que euh... on apprend surtout en faisant. Donc euh... A partir de là, ils ont construit un logiciel

100 euh... qui finalement... il est intelligent. C'est-à-dire qu'en fonction des réponses que toi tu amènes,

101 et de ton risque d'erreur, ou pas, en fait... Il va estimer le nombre de fois qu'il faut qu'on te répète

102 pour que ça rentre.

103 D'accord, ok...

104 Donc on est en phases de test avec eux sur ça, donc ils ont déjà créé un premier module sur le droit

105 du travail spécial pour les managers.

106 Ouais...

107 Là nous on va travailler sur le droit de la formation, l'ingénierie, la GEPEC sur ça.

108 D'accord, donc avec ce...

109 Ouais, alors je te cache pas que... en fait je trouve que... en terme de...

110 D'ergonomie ?

111 Oui, c'est pas top...

112 Ah oui ?

113 J'étais surprise, mais j'attends de voir, parce qu'après, j'ai vu qu'une démo, donc il est possible que...

114 mais j'étais assez surprise, et en fait je m'attendais à ce qu'il y est vraiment une vraie conception...

115 euh... de l'approche théorique en fait, par des mises en... alors effectivement tu les as, mais je trouve

116 que c'est pas parlant quoi... tu vois, c'est pas... j'ai été déçue...

117 D'accord... parce que c'était pas assez...

118 Basique. Tu prends des quiz, alors au lieu des les faire à la maison, tu les fait sur ton pc.

119 D'accord ok.

120 Voilà, et puis ton pc te dit : « oh pas bonne, erreur, la vraie réponse c'était ça... oh mince ! ». Voilà, et

121 puis c'est que ça.

122 C'était pas assez recherché quoi.

123 Ouais voilà.

124 Donc tu vois, on est vraiment dans les balbutiements... Donc après, le jeu de plateau, donc moi je

125 trouve ça bien.

126 Ouais ?

127 Euh... mais pas en tronc de la formation en fait.

128 D'accord ok.

129 Je trouve que c'est bien pour... dans l'idée d'un... du brise-glace ! Tu sais...

130 Ouais ouais...

131 En démarrage, je trouve que c'est bien à la fin, plutôt en évaluation, histoire d'évaluer sans avoir

132 vraiment l'air d'évaluer. Euh... je trouve que c'est bien pour clôturer des séquences, pour alterner

133 aussi les méthodes pédagogiques, mais ne construire que de l'apprentissage, que sur du jeu de

134 plateau... Ben... alors tu vas dire que je prêche pour ma paroisse

135 Vas y vas y...

136 Mais j'ai presque envie de dire, la place du formateur... le formateur il est pas sensé être

137 qu'animateur.

138 D'accord...

139 Et euh... quand tu associes le... Par rapport nous à notre population hein, à la population qu'on vise...

140 Oui...

141 Si tu es trop dans le jeu, les gens n'adhèrent pas.

142 D'accord ok.

143 Par exemple, dans notre environnement, tout ce qui est par exemple formation type théâtrale ce

144 genre de choses, tout ce qui est un petit peu nouveau...

145 Ça colle pas ?

146 Non. Par rapport à la population

147 Bien sûr oui oui...

148 Parce que déjà tu as les DRH. Donc tu as des populations comme ça où il faut... Ils attendent  
149 finalement un produit comme ça, ils faut que tu rendes ce produit comme ça, donc avec prise de  
150 notes, le formateur, donc le consultant qui déballe sa science, les échanges donc voilà.  
151 Très « professionnel » finalement ?  
152 Ouais voilà, c'est ça.  
153 D'accord, donc là par exemple il n'y aurait pas forcément d'intérêt à développer du jeu  
154 pédagogique...  
155 Alors, je pense que euh... Alors, si, mais pas plateau.  
156 Pas plateau ?  
157 En fait, plateau, alors peut-être que je me trompe, mais moi plateau c'est Monopoly, Jeu de l'oie tout  
158 ça...  
159 Ouais c'est ça. C'est vrai que je ne t'ai pas expliqué forcément...  
160 Alors si, peut-être dans l'idée du Trivial Pursuit, comme j'avais pu voir.  
161 Ouais...  
162 Donc dans l'idée oui, tu vois sur par exemple euh... Voilà, les rôles et fonctions du responsable de  
163 formation, voilà, par exemple... alors on pourrait très bien se dire... L'ingénierie de formation, tout  
164 savoir sur l'ingénierie de formation, voilà, et partir de notre approche par étape  
165 Ouais...  
166 Passer par les acteurs, les droits, les obligations, euh... les règles, les jurisprudences enfin pour  
167 vraiment...  
168 Balayer...  
169 Oui, tout balayer. Mais plutôt voilà... euh... au cours, tout au long d'un parcours, mais pas que sur ça.  
170 Ouais ouais d'accord. Et du coup, par rapport à ce que tu disais, par rapport, même à la start up qui  
171 avait fait le didacticiel, enfin l'e-learning là  
172 Ouais ?  
173 Dans le jeu, si tu avais cette idée de répétition ?... Jeu de plateau. Ça collerait ou pas ?  
174 Bah oui.  
175 Là, ça collerait ?  
176 Bah oui, parce que nous en fait, nous déjà quand on est dans l'animation, comme par exemple l'idée  
177 du parcours là, on a un parcours de 12 jours sur le métier de responsable formation...  
178 Hum hum...  
179 On est dans de la répétition, parce que forcément tu es obligé de revenir sur les fondamentaux, il y a  
180 tellement de choses que... et après à force effectivement c'est vrai que ça rentre  
181 D'accord.  
182 Et je pense que finalement, le... Enfin je trouve que ce soit le virtuel, que ce soient les jeux, je trouve  
183 que c'est des plus.  
184 Hum...  
185 Ça ne doit pas être que ça quoi. Mais bon... sinon il n'y a plus besoin de formateurs quoi...  
186 Hum hum...  
187 Alors, je pense qu'à côté de ça le formateur, il doit être capable de s'ouvrir sur de nouvelles  
188 méthodes.  
189 Ouais...  
190 Il doit être capable, parce que d'un autre côté, ce qui est bien aussi, c'est d'étonner en formation et  
191 c'est de surprendre.  
192 Oui c'est ça...  
193 Ouais  
194 C'est pour ça que je pose la question...  
195 Hum...  
196 Je me dis qu'il y a quand-même quelque chose à creuser quoi...  
197 Ouais...  
198 Que ça peut... et je sais pas, après ça dépend forcément des publics, mais par rapport à certaines  
199 personnes, je me dis ça peut peut-être les...

200 Ouais...

201 **Décomplexer de la formation...**

202 Ouais c'est ça ! Et puis faire en sorte... Parce que je crois qu'il n'y a rien de pire en formation quand tu comptes les minutes...

203

204 **Et justement, les formations en présentiel, c'est un peu le cas...**

205 C'est alors... Bah voilà, c'est exactement ça. T'as toujours la phase d'après-déjeuner hein... (*rires*)

206 (*rires*)

207 Elle est fatale chez tout le monde hein, chez le formateur aussi, enfin je veux dire on est tous pareil.

208 Donc c'est vrai que bah moi dans l'approche pédagogique, j'essaie à ce moment-là de faire un exercice, ou d'être sur quelque chose qui va les contraindre finalement à s'étonner ou à s'agacer ou à s'énerver, histoire que ce moment fatidique hein, de la digestion soit pas fatal quoi.

209

210

211 **Comme réveil pédagogique quoi ?**

212 Ouais, c'est ça.

213 **A ce moment-là tu dirais que c'est plutôt pas mal ?**

214 Oui, alors moi je le fais tout le temps par exemple.

215 **C'est vrai ?**

216 Oui, je le fais tout le temps, au même titre quand par exemple on est sur deux jours, ou sur des longues sessions, à chaque démarrage, le matin je fais un réveil pédagogique.

217

218 **D'accord.**

219 Tout le temps... On se moque de moi d'ailleurs !

220 **Ah ? Parce que c'est pas...**

221 Bah parce que je pense que ça les étonne et puis...

222 **Tu dis « on », c'est les...**

223 Bah mes autres collègues, ouais, « Ah, Ingrid fait son petit réveil pédagogique »... Alors ça les amuse, mais je trouve ça a un vrai intérêt parce que ça permet de revenir. Et on se rapproche de cet encrage mémoriel finalement.

224

225

226 **Donc en gros... Ouais, donc si j'essaie un peu de résumer, tu peux dire que le jeu vraiment peut avoir un intérêt dans le cas d'un encrage mémoriel du coup...**

227

228 Hum...

229 **Ou d'une répétition...**

230 Oui.

231 **Plutôt... pour stimuler peut-être la personne...**

232 L'attention de la personne. Et après je pense dans que ce qui est dans « évaluation ». Donc le jeu, tel que le plateau, je pense... que tu peux pas en même temps jouer, et évaluer

233

234 **Ouais ?**

235 Je trouve que ça colle pas quoi...

236 **En fait quand je parle d'évaluation, moi j'avais pas forcément pensé à ça tu vois... moi je le voyais plus à la base... bon j'ai pas fait d'hypothèses, mais par rapport à mes aprioris, moi je l'aurai vu en formation.**

237

238

239 Ouais...

240 **Et c'est en interrogeant Katherine, qui m'a dit qu'elle le voyait plus en évaluation.**

241 Oui, mais tu vois, c'est des pratiques différentes, après nous donc, on fait de l'évaluation des acquis, donc du contrôle de connaissance, on fait... euh on peut participer à de l'évaluation de transfert en situation de travail, ce genre de choses

242

243

244 **D'accord...**

245 Mais on est vraiment sur du contrôle de connaissances. Et après, alors en fonction des modules, et des durées de formation, on va adapter les évaluations. Par exemple, on a un exercice sur la fonction formation face aux IRP.

246

247

248 **D'accord...**

249 Donc les responsables formation ont l'obligation de présenter un bilan de formation, et donc pour que justement ils... Ils comprennent bien quels sont les impacts et le rôle que joue l'acom' dans le contexte, dans cet environnement là avec les CE, on a un bilan formation truffé d'erreurs... donc et

250

251

252 on sépare le grouper en deux. Ça veut dire que t'as un groupe qui joue le rôle des responsables  
253 formations...

254 Hum...

255 Un groupe qui joue le rôle des CE. Donc ils doivent avoir une posture donc... qui sied à leur nouveau  
256 rôle. Donc les CE doivent identifier tout ce qui est erreur, incompréhensions, et les responsables de  
257 formation doivent eux aussi identifier les mêmes choses, et en plus, anticiper les questions que les CE  
258 pourraient leur poser. Une fois qu'ils ont fait ça, on joue... Le rôle d'une réunion de CE.

259 D'accord.

260 Alors forcément, ceux qui jouent le rôle du CE s'éclatent « à mort » (rires)  
261 (rires)

262 Et puis ben les responsables formation finalement, bah tu les contrains à se dépatouiller...

263 Hum hum...

264 A aller chercher, parce qu'en plus c'est pas le leur, donc ils doivent inventer, ils doivent mitonner,  
265 trouver des excuses et en même temps avoir une posture.

266 Hum...

267 Ça, ça marche du tonnerre ! T'es sur le jeu, mais pas sur le plateau.

268 Oui, pas sur le plateau hum...

269 Je pense que l'idée du plateau est un peu restrictive. Mais ça n'engage que moi !

270 Non, de toute façon...je sais pas...

271 Ouais, mais ça dépend aussi j'te dis, des publics, des thèmes

272 Oui, et des cultures d'entreprise et...

273 Des cultures d'entreprises, des environnements, ça va dépendre de plein de choses...

274 Hum c'est sûr. Et du coup... un peu brut comme ça... Mais d'un point de vue financier ?

275 Hum hum...

276 Je sais pas, par rapport à l'imputation au plan ? Est-ce que c'est quelque chose qui peut rentrer  
277 dedans ? Dans une imputation au plan ? Ou ça semble compliqué ?

278 Alors c'est... Bah en fait...

279 Si tu peux me renseigner dessus, je sais pas trop ?

280 Si, il y a deux choses, soit tu verses à ton OPCA, soit tu verses pas à ton OPCA.

281 Hum...

282 Quand tu verses à ton OPCA, t'es contraints par les modalités de prise en charge par l'OPCA. Sachant  
283 que l'OPCA te rendra toujours en charge euh... de façon privilégiée les coûts pédagogiques, le face à  
284 face pédagogique. Après dans le contenu, quand tu joues, l'OPCA le sait pas forcément. Ça va être  
285 une modalité pédagogique qui va faire partie du programme.

286 Oui...

287 Par contre, quand toi tu gères ton plan, donc tu verses pas à l'OPCA...

288 Ouais...

289 Tu imputes de façon différente

290 Oui...

291 Tout ce qui est donc, en amont ou en aval d'une formation, mais que tu peux relier à une action de  
292 formation peut être imputable au plan. Exemple :

293 Exemple...

294 Euh... Je... On décide donc de créer un outil pédagogique qui permettra justement de... de confirmer  
295 l'évaluation des participants à l'issue de la formation.

296 Hum...

297 On crée une évaluation spécifique. L'outil, ça serait un quiz, par exemple sur e-learning.

298 D'accord...

299 La partie création, vu que tu l'associe à une action de formation, tu peux l'imputer.

300 D'accord.

301 Donc tu peux imputer tout ce qui touche de près à une action de formation.

302 Quand tu es en interne et que tu ne passes pas par un OPCA, c'est ça ?

303 Quand tu passes pas par un OPCA. Parce qu'un OPCA te remboursera principalement des coûts  
304 pédagogiques. Donc tu ne pourras pas lui dire : « donc tu peux me rembourser »...

305 Mais le... Je sais pas trop comment ça fonctionne avec les OPCA...

306 Ouais...

307 Quand tu envoies en gros, ta proposition...

308 Ouais...

309 Tu es obligée de mentionner que c'est un jeu pédagogique ?

310 Non !

311 Non, justement, d'accord.

312 En fait, tu vas mettre des coûts d'ingénierie.

313 D'accord.

314 Moins ils en savent, mieux c'est. En fait tu vas, voilà, tout ce qui est par exemple euh... préparatoire à  
315 une action de formation, que ce soit du conseil, de l'audit, de l'évaluation des pré requis, de  
316 l'analyse...

317 Hum hum...

318 Tout ça c'est imputable, à la condition que ça soit préalable à une action de formation. Donc en  
319 général, tu fais porter ça par préparation préalable à la formation

320 D'accord.

321 Et puis après tu blablates quoi... Après c'est sûr que si la conception d'un plateau coûte 80000 euros,  
322 tu vas avoir du mal à le faire passer sachant que derrière il n'y a qu'une journée de formation.

323 Bah ouais... Par contre s'il ne t'en coûte que 250 ?

324 Euros ?

325 Ouais.

326 Ça passe.

327 Parce qu'à Humanis, c'est plus oui moins ce que l'on a fait...

328 Hum...

329 Enfin le Trivial Pursuit, je pense qu'il coûtait par jeu...

330 Ouais, mais vous avez compté le temps que vous avez passé dessus vous aussi, vous l'avez valorisé ce  
331 temps là ?

332 Moi j'ai pas vraiment fait de calculs, je sais qu'Adeline en avait...

333 Est-ce que vous avez valorisé le temps que vous avez passé à la réflexion, à la construction, à  
334 l'application ? Est-ce que les salaires ont été valorisés et chargés ?

335 Au prorata...

336 Bah voilà, c'est ça en fait. Parce que avec trois fois rien elle te fait une machine à laver ! (rires)

337 (rires) Avec un chewing-gum elle répare une voiture c'est ça ?

338 Ouais, c'est le McGyver de la Formation ! ça coûte jamais rien, mais quand tu fais le total tu dis : « ah  
339 ouais quand même ! »

340 Là tu vois, c'est elle qui l'a calculé, elle estime, un estime un gain d'environ 71400€ pour un module  
341 de formation... La durée de conception en interne est de douze jours.

342 Voilà. Donc elle, elle a compté 12 jours. Pour une personne ?

343 Oui.

344 Donc, une personne... Donc 12 jours pour une personne, en moyenne tu vas compter en salaire  
345 chargé environ 4000€. C'est pas déconnant...

346 Hum hum...

347 Mais tu peux pas faire... en formation si tu fais de l'ingénierie préalable à une action de formation, si  
348 tu fais douze jours à 4000€, on va dire : « ouah le mec il a fait quoi en douze jours ? ». Tu vois, ça  
349 colle pas.

350 Hum...

351 Donc faut que tu réduises le temps en fait.

352 D'accord oui...

353 Parce que en général, des coûts d'ingénierie, il y a pas vraiment de règles et de pratiques. Chacun fait  
354 un peu ce qu'il veut.

355 D'accord.

356 Sauf que, il faut toujours te dire : « il faut que ça soit cohérent quoi ». Une entreprise qui va faire une

357 journée de formation, on va dire à 1800€ en intra.

358 Oui...

359 C'est ce que ça, coûte à peu près entre... entre 1200 et 2000 en suivant les consultants.

360 D'accord.

361 Coût/jour en intra, si t'as 8000€ de prep, ça fait bizarre quand-même... Tu vois ?

362 Vu comme ça oui.

363 Ça fait bizarre... Par contre, si t'as 8000€ de prep mais que derrière, grâce à ta préparation tu

364 déploies douze jours de formation à 1800€.

365 Ouais...

366 Ça tient la route.

367 Ouais c'est ça, soit construit juste pour une formation qui dure...

368 Voilà !

369 Il faut quand même qu'elle soit pérenne....

370 Voilà oui. Alors après, vous dans l'idée par exemple, si on imaginait par exemple que vous déployiez

371 ça... Dans l'idée vous créez un Trivial Pursuit que vous êtes capables d'adapter à tout

372 environnement...

373 Ouais...

374 Euh... vous avez déjà la structure, vous avez déjà la partie réflexion.

375 Hum hum...

376 Donc en fait vous mettez à disposition vos connaissances, c'est-à-dire que vous ne les cédez pas.

377 Vous les mettez à dispositions...

378 Ouais...

379 Et après, vous récupérez votre bien. Donc là, on est dans une ingénierie préalable à l'action de

380 formation, ça veut dire que le Trivial Pursuit, tu l'adaptes à la session, donc tu peux être en 1500 et

381 2000€. Parce que tu adaptes le truc.

382 D'accord. Parce que là par exemple, ils sont... Le Trivial Pursuit est utilisé il me semble en

383 intégration...

384 Hum hum...

385 Donc à chaque intégration il ressort...

386 Bah oui, mais en fonction de ça, à côté, quel gain tu fais ? Ça veut dire que là les gens, ils passent une

387 journée à jouer à Trivial Pursuit. S'il n'y avait pas le Trivial Pursuit ? Avant, vous les formiez en

388 combien de temps ?

389 En fait... Disons que ça remplace... Enfin c'est en complément des supports en présentiel qui existent.

390 Des didacticiels en fait ?

391 Non, des formations en présentiel.

392 C'est en support ? Donc ça veut dire que tu as les formations en présentiel, donc combien elles

393 coûtent ? Toi, le truc, combien ça coûte ? Et finalement ce qui serait intéressant c'est mesurer en

394 quoi l'outil Trivial Pursuit finalement est utile...

395 D'un point de vue financier tu parles ?

396 Alors... En fait, tu mesures le Retour Sur Investissement. Tu mesures l'efficacité...

397 Justement j'allais y venir...

398 Ouais. Ça veut dire que... Est-ce que l'outil Trivial Pursuit permet d'ancrer ce que le formateur a pu

399 leur donner...

400 Ouais...

401 Est-ce qu'il permet finalement de les mettre en situation et d'imaginer tous les cas possibles et

402 unimaginables, donc de les conforter dans leur pratique. Tu vois ? Parce que s'il n'y avait pas le Trivial

403 Pursuit, on mettrait quoi à la place ? Un test en ligne, un truc comme ça ?

404 Ouais... Ça serait... Il y a les quiz qui existent de toute façon.

405 Qui sont faits de toute façon... Donc en fait, c'est presque du luxe...

406 D'accord...

407 C'est presque du luxe. Mais il y a que des grosses structures comme chez vous qu'on peut se le  
408 permettre.  
409 Ouais ?  
410 Hum...  
411 Parce que là ça serait pas possible en potentialité ?  
412 Ah bah je pense que ça sera possible, mais ça sera possible que dans les entreprises qui ont déjà une  
413 politique RH et de formation très avancée.  
414 Oui, tu veux dire que c'est encore trop... ou juste...  
415 Bah derrière, je pense, dans l'idée où vous voudriez vendre ce concept.  
416 Oui...  
417 Dans l'idée, il faut que vous puissiez argumenter auprès de l'entreprise. Ok, pourquoi moi je veux  
418 acheter ton jeu Trivial Pursuit que je vais adapter par exemple au droit du travail des managers.  
419 Hum...  
420 Bah parce que déjà, ça les permet finalement de se réunir, ça les permet d'échanger, ça permet  
421 d'aborder plein de sujets par le jeu par exemple, qu'on n'aborderait pas en vrai, parce que « trop  
422 craignios », ça permet finalement de se mettre en situation, ça permet de développer la cohésion  
423 d'équipe... Tu vois, il peut y avoir plein de choses derrière.  
424 Oui, l'argumentaire ok...  
425 Mais l'entreprise tu te doutes bien qu'elle cherche aussi un petit peu la rentabilité quoi...  
426 Bien sûr, mais du coup de ce que je comprends plus ou moins de ce que tu es en train de dire, c'est  
427 que c'est plus facile de développer ça dans une structure en interne... Quelque qui reste et qui voilà,  
428 que tu peux réadapter, plutôt que de faire ça dans un... comme chez vous et proposer ça...  
429 Chez nous c'est impossible.  
430 C'est impossible ?  
431 Non, franchement impossible parce qu'on est une trop petite boîte. Et puis quand bien même, on y  
432 avait déjà pensé avec Adeline, de traduire finalement l'idée du Trivial Pursuit tu vois, et de le  
433 proposer tout prêt quoi.  
434 Ouais, clef en mains...  
435 Clefs en mains, prêt à utiliser. Ça va pas être compris, et entendu comme de la formation.  
436 D'accord. Ici ?  
437 Ici oui.  
438 Mais par rapport à qui du coup ? Par rapport à...  
439 Eh bien par rapport à l'environnement direct, pas indirect.  
440 D'accord, et même si c'est argumenté avec tous les arguments que tu as mis en avant tout à l'heure ?  
441 Ouais, parce que je pense qu'il y a une... De la population qui fait de la résistance  
442 D'accord.  
443 Il y a des populations qui ne sont pas très ouvertes à tout ça. Bon... Il y a dans l'idée des jeux  
444 pédagogiques tu vois je t'ai donné ça, mais il y a d'autres choses hein. Moi j'essaie tu vois par  
445 exemple, les mises en situation... Des cas pratiques... Des quiz... Enfin, ne serait-ce que les... Dès  
446 que... Alors on avait fait un Question pour un Champion.  
447 Oui ?  
448 C'est sympa tu vois. Finalement les gens, ils aiment bien.  
449 Et ça n'a pas collé ?  
450 Bah disons que tu ne t'en ventes pas (*rires*).  
451 Mais il y a eu un bon retour de la part des apprenants ?  
452 Ouais, mais ils le prennent plutôt comme un soufflet pendant le temps de formation, ils le vivent pas  
453 forcément comme de la formation.  
454 D'accord...  
455 Mais après, c'est pas gênant pour autant quoi.  
456 Oui ,faut juste...  
457 Je pense que le jeu ne doit pas être vendu comme un jeu. Tu vois, je pense que tu... Tu sais, c'est  
458 comme quand t'étais à l'école, et que tu faisais des sorties pédagogiques. C'était pas... L'idée c'était

459 quand-même d'étudier les arbres, la forêt machin les trucs. Mais tu vois, on te le vendait comme ça,  
460 alors qu'en fait... Tu prenais l'air quoi.  
461 **Oui oui d'accord.**  
462 Et je pense qu'en formation c'est comme ça qu'il faut l'amener, parce que après, par exemple tout ce  
463 qui est Serious Game  
464 **Oui ?**  
465 Bah là tu as un leader là, AE Design en France... C'est pratiquement le leader là-dessus...  
466 **D'accord...**  
467 Euh... Alors je le sais parce qu'il y a une cliente qui les avait contacté, par exemple adapter euh... Le  
468 rôle du manager, voilà c'était sur le manager, pour la Poste... Rien que la conception de l'outil, ça  
469 coûtait 200000€ !  
470 **Hum, ça ne m'étonne pas.**  
471 Mais moi non plus ça m'étonne pas, parce que c'est énormément de temps, c'est de l'implication,  
472 c'est de la conception, c'est... En termes de temps, je pense qu'ils y sont... A mon avis il n'y en a pas  
473 qu'un qui bosse dessus quoi...  
474 **Ouais ouais...**  
475 Mais... Et donc ils l'ont pas fait. Par contre ils ont acheté celui à 20000, le basique.  
476 **Ouais...**  
477 Donc tu vois, entre 200000 et 20000, je pense qu'il y a du marché dans les 20000, mais pas encore  
478 trop... Par contre ils ont fait Renault, c'est pas mal ce qu'ils ont fait sur... T'as pas été voir ?  
479 **Non non...**  
480 Tu peux aller voir sur You Tube, tu tapes AE Design, puis tu va voir il y a plein de... Bah attends j'ai un  
481 ordinateur...  
482 **C'est vrai que les Serious Games coûtent.**  
483 Bah ouais... Après, dans l'idée de faire évaluer, enfin un outil pour le manager, je vois pas trop  
484 comment...  
485 **Alors, de ce qu'elle me disait...**  
486 **Ouais...**  
487 **Parce que du coup j'ai fait la retranscription de l'entretien... En fait ça serait, quand t'as un manager**  
488 **qui assiste du coup à une session de formation... En fait elle est plus dans tout ce qui est émulations**  
489 **de personnes tu vois, échanges. Elle est très... Pas touchée, mais elle remarque le fait par exemple,**  
490 **que des personnes peuvent se révéler pendant une session... Pendant un jeu en fait.**  
491 **Ouais...**  
492 **Alors qu'elles peuvent être assez introverties d'une façon générale. En fait c'est par rapport**  
493 **notamment, elle disait que tu peux te rendre compte dans un jeu que des personnes sont très**  
494 **stratégiques tu vois ?**  
495 **Ouais...**  
496 **Qui vont vraiment appliquer une stratégie pour essayer d'avancer...**  
497 **Ah mais ça c'est vrai.**  
498 **Alors qu'elles le montrent pas forcément...**  
499 **Ouais, mais donc tu vois, t'es pas dans le même objectif. Donc là t'es pour des formations manager ?**  
500 **Ah oui, moi j'ai pas compris...**  
501 **Non, en fait voilà. Le manager, c'est intéressant pour lui quand il assiste à une formation où ses**  
502 **équipes... de ses équipes en fait, tu vois ? Par exemple, il est là en observation... Pour lui c'est**  
503 **extrêmement intéressant.**  
504 **Ah oui ! Bah écoute nous on a... Alors moi j'ai vécu un truc comme ça. Cet été on avait eu un... un**  
505 **séminaire...**  
506 **Hum...**  
507 **Donc on est partis à 4/5, et le soir on a décidé de jouer au tarot. Donc moi je sais jouer au tarot, mon**  
508 **patron sait jouer au tarot, la directrice associée sait jouer au tarot, et il y en a deux qui ne savaient**  
509 **pas jouer au tarot. Donc on leur a appris à jouer. Et en fait, mais c'était très révélateur.**  
510 **Ah oui ?**

511 Oh, tu peux pas t'imaginer. Mais, révélateur... Ah ouais, c'était super révélateur. Donc sur les deux  
512 qui ne savaient pas jouer, t'avais donc une nana, tu vois qui est facilement tête en l'air, donc  
513 forcément il fallait toujours lui rappeler de jouer, elle se rappelait plus, elle avait oublié, elle jouait  
514 n'importe quoi tu vois ?  
515 **Oui.**  
516 C'était super-révélateur. Tu avais la directrice adjointe qui... On se fout tout le temps d'elle en disant  
517 « oui nan mais avec elle tout va vite, rien prend de temps, rien n'est grave non non », bah là c'était  
518 ça. Dans le jeu elle prenait, elle prenait, elle se plantait, mais elle prenait...  
519 **D'accord...**  
520 Voilà, et puis tu avais le patron, qui s'était fait une mission de prendre, mais surtout de gagner quoi.  
521 **Ouais, ça...**  
522 Et puis donc... Et finalement donc, alors moi j'ai laissé hein, j'étais vraiment spectatrice de ça, et à la  
523 fin donc, il dit : « toi finalement, tu prends pas de risques », il dit : « ça te ressemble bien ». Je dis :  
524 « ouais c'est vrai, moi je suis plutôt en observation...  
525 **Ouais ouais...**  
526 Qu'à prendre des risques inutiles. Il fait : « ouais, enfin j'ai gagné ! ». Je lui dis : « ouais, enfin t'as pris  
527 **beaucoup de risques, moi j'en ai pris aucun et je suis deuxième... »**  
528 **Hum hum...**  
529 Et tu vois, c'était super-révélateur des comportements en entreprise, eh bah c'était tout à fait ça.  
530 Là, donc de ce point de vue là, tu la rejoins assez dans ce qui pourrait avoir un intérêt là dedans ?  
531 **Oui oui. Mais du coup ouais, ça serait... Là c'est vrai qu'on se détourne... On est plus vraiment dans**  
532 **le... dans la formation...**  
533 Bah ouais ! Ah bah non, on y est plus dans la formation.  
534 **Ça devient plutôt un outil managérial là... Enfin elle c'est ce qu'elle dit en tout cas.**  
535 Mais après, je trouve que tu vois... Je trouve que c'est presque un peu piéger les gens quand-même.  
536 **Ah ouais ?**  
537 Dans son idée à elle... Tu vois je me disais que la directrice adjointe, plus les deux novices, je me  
538 disais : « mais elles se rendent pas compte que même si on joue à un jeu, on est encore dans le  
539 domaine professionnel »...  
540 **Hum...**  
541 Et que, il y a des impacts... Enfin. Je trouve que ce qui est bien, c'est d'être toujours dans le mixe.  
542 **Dans le mixe, tu veux dire ?**  
543 Bah tout ce qui est, on appelle ça le blended mixe...  
544 **D'accord, le blended learning. C'est marrant, c'était le sujet de mon mémoire de M1 ça...**  
545 Ah ouais ?  
546 **L'année dernière oui.**  
547 Je trouve que ça s'auto-suffit pas quoi. Je trouve que... Rien ne remplacera jamais les échanges que  
548 tu peux avoir avec quelqu'un. Et je pense, alors peut-être que c'est un peu de résistance de ma part,  
549 mais je crois pas, je crois qu'à un moment, d'être toujours derrière ton pc...  
550 **Alors ça j'en suis convaincu aussi !**  
551 Ouais  
552 **Ça, ça été... Il y a quelques années ça été le gros boom de ça, tout le monde disait : « c'est génial ! »**  
553 Ouais... on va en revenir, parce que moi je vois les gens avec qui j'anime. Enfin déjà toi tu vois que il y  
554 a des choses qui se passent, tu peux sentir les inquiétudes, l'appréhension, le regard vide, genre  
555 « j'suis largué »... Euh tu vois, tu peux interagir, et entre eux les gens inter réagissent aussi. Ça c'est  
556 riche aussi.  
557 **C'est sûr, et je pense qu'en formation, après c'est mon point de vue, mais les relations humaines, tu**  
558 **peux pas passer outre.**  
559 Oui, à côté de ça, ça a un fort enjeu, parce que tout tourne autour du formateur quoi. Si le formateur  
560 ça passe pas... Voilà. C'est sûr que les messages ne vont pas être bien reçus.

561 C'est sûr... Et c'est pour ça... Bon justement par rapport au fait que les gens soient ensemble, c'est  
562 que le jeu pédagogique... Enfin, quand tu joues t'es quand-même toujours en... Et que d'intégrer ça  
563 dans une formation ça peut être...

564 Ouais !

565 Bon...

566 Ah mais moi aussi je trouve ça bien, sauf que je pense que ça s'applique à des thèmes spécifiques, ça  
567 s'applique à des populations spécifiques, et puis... Je pense que ça s'applique à un environnement  
568 spécifique. Par exemple, moi j'ai déjà animé avec tout ce qui est santé et en fait le but c'était de les  
569 faire travailler sur des ateliers, je » me suis fait recevoir mais avec « perte et fracas ».

570 Ah ?

571 Non, ils travaillent pas eux. Ils viennent, ils écoutent. Ils travaillent pas. « Attendez, moi je vais écrire  
572 sur un paperboard ? »

573 Dans cet esprit-là...

574 Oui. Ils sont pas dans ça.

575 Ça implique donc une bonne connaissance du public...

576 Après j'suis en train de réfléchir, qu'est-ce qu'on pourrait avoir... Mais c'est toujours cette idée du  
577 plateau. J'ai du mal à me limiter à ça...

578 Bon après, tu vois, jeu de plateau c'est le terme, c'est pour pas dire *Serious Game* justement...

579 Ouais...

580 Parce qu'il y a une forte connotation informatique là-dedans. Donc quand je dis « jeu de plateau », je  
581 pourrais dire « jeu pédagogique ». Mais c'est vrai que tu as le jeu de l'oie, tu as un plateau. Mais bon,  
582 le principe, c'est d'avoir des questions, des... Tu vois ?

583 Mais c'est ça, c'est d'avoir une interaction je pense, et c'est vrai que sous couvert du jeu les gens  
584 vont d'avantage se libérer et être davantage euh... En fait, pas en mode d'apprentissage. Donc  
585 comme ils se sentent plus en mode... C'est comme les midis, quand tu déjeunes avec les gens le midi,  
586 Oui...

587 Finalement tu te rends pas compte, mais c'est bourré de ressources ! Parce que c'est comme le  
588 matin, l'accueil du matin, le café du matin, t'accueilles les gens, tu discutes un peu avec eux, et déjà  
589 là tu sens la température. Euh... C'est le tour de table, tu te présentes jamais en premier, mais tu  
590 laisses les autres se présenter, comme ça toi t'adaptes ta présentation en fonction de ce qu'ils t'ont  
591 dit.

592 Ah ouais c'est pas mal ça.

593 Enfin, sinon je pense que les formateurs manquent un peu de pédagogie.

594 Ah oui, tu vois ça ici aussi ?

595 Hum... Et puis je pense... Enfin quand moi j'ai repris mon Master, la première année, Anne-Catherine  
596 elle a commencé à parler de la pédagogie et tout ça. J'étais en OPCA à l'époque, et je me suis  
597 dit : « Ben tout ça je le sais », ça me paraissait tellement évident...

598 Hum...

599 Et je pense que tu as des prédispositions à ça quoi. Et je pense qu'à côté de ça le jeu peut être un  
600 plus, qu'il soit de plateau ou autre, et puis je pense aussi en fonction des thèmes. Tu as des trucs...

601 Oui oui... Bon eh bien écoute, je dirais que c'est bon.

602 Pas d'autres questions ?

603 Non non, merci !

## Annexe 4 – Retranscription d’entretien : Lionel

1 En fait, donc j’ai déjà posé cette question à Katherine Hénault  
2 Hum...  
3 Donc j’ai déjà eu un entretien avec elle, un long entretien qui a duré une bonne heure... Donc en tout  
4 cas voilà, il en est sorti plein de trucs intéressants, et je suis allé voir aussi Ingrid Zielinski, donc pareil  
5 j’ai échangé aussi avec elle, parce qu’elle est dans un cabinet, CARAXO, ils font des formations...  
6 Hum hum...  
7 Voilà, et donc l’intérêt du truc serait en fait de faire travailler le point de vue d’un formateur, le point  
8 de vue de la hiérarchie, Katherine Hénault, et le point de vue d’un consultant externe, d’un OPCA etc.  
9 Ah ouais, c’est vachement complet ton...  
10 Bah en fait voilà, j’aimerais vraiment balayer le plus large possible, avec tous les acteurs de la  
11 formation pour savoir si ça a un intérêt ou pas, de former via le jeu pédagogique. Voilà.  
12 Mais c’est vachement large de dire « quel est l’intérêt »...  
13 Ah oui...  
14 Il y a plein de choses à dire !  
15 Oui, en fait tu as plein de trucs.  
16 Après tu peux couper ?  
17 Oui, en fait les éléments clefs que tu vas dire, je les note, et je fais un tableau croisé avec tous les  
18 intervenants...  
19 Ah oui...  
20 Tu vois, pour essayer de voir : « ah, sur ce point là, machin dit ça... »  
21 *(Interruption d’une tierce personne)*  
22 Alors ! Je commence ?  
23 Oui, si ! Juste, quand je te dis perception de l’intérêt, tu vois je t’ai mis quelques mots clefs *(en*  
24 *montrant un document papier)*, donc ça peut être par rapport à l’animation, par rapport aux  
25 apprenants, par rapport...  
26 A la conception...  
27 Oui, mais ça c’est plus moi... Quoique toi t’en as fait aussi de la conception...  
28 Dans ces jeux là non...  
29 Non, après quand je te dis jeu pédagogique c’est... Donc ça peut être le jeu pédagogique comme le  
30 Vive la Vie ! qu’on a fait, comme le Trivial Pursuit, mais ça peut aussi être les incollables, que toi tu as  
31 fait...  
32 Ah d’accord. Donc ça peut être des petits jeux, ou sans matériel.  
33 Donc tu peux parler de ceux avec matériel, de ceux sans matériel, aborder le côté ludique de ça, ou  
34 pas... tu vois ?  
35 Hum...  
36 Tout ce qui te passe par la tête par rapport à ça. Donc aussi par rapport à l’apprentissage. Est-ce que  
37 tu penses que c’est un bon...  
38 Ce que j’ai peur c’est que je vais te dire plein de choses en vrac quoi... Parce qu’il y a tellement de  
39 choses...  
40 Bah vas-y ! Hésite-pas franchement ! Au contraire, c’est très bien.  
41 Alors, le jeu pédagogique... Alors moi je trouve ça indispensable.  
42 Hum...  
43 Pourquoi ? Parce que dans une formation, il faut... il faut pouvoir attirer toutes sortes de personnes  
44 qui... Qui sont devant nous. Donc on a des adultes, mais il y a des gens qui sont plus papier, il y a des  
45 gens qui sont plus oral, il y a des gens ils vont devoir réécrire ce qu’on dit, ils vont être plus tableau  
46 etc. Le jeu pédagogique, enfin l’enjeu du jeu pédagogique ça va permettre d’avoir un nouveau  
47 moyen d’animer, et de pouvoir faire apprendre quelque chose, à faire passer un message... pour des

48 personnes. On peut pas faire toute une formation de plusieurs journées en jeu pédagogique, c'est  
49 pas possible

50 Hum...

51 Mais pour moi on peut faire des points précis et importants avec le jeu pédagogique. Euh... Donc l'un  
52 des intérêts ça va être ça, après faut pas oublier que les formations souvent, bah peuvent être  
53 lourdes, surtout quand il y a plusieurs journées, où quand c'est un thème bien précis on va aller loin,  
54 et le jeu pédagogique au niveau des adultes ça va détendre d'un seul coup l'atmosphère : « ah tiens  
55 on va... Bah au moins ça change ». Et du coup ça va donner un petit souffle, ça va faire un... un souffle  
56 de fraîcheur entre guillemets au niveau de la formation même, et puis d'un seul coup ils vont...  
57 bouger, ils vont peut-être se lever. Ils vont pas être comme là, assis où...

58 Ouais...

59 Et surtout, surtout c'est de l'interactivité ! C'est-à-dire que quand on fait des jeux pédagogiques les  
60 gens ils vont parler entre eux, ils vont jouer entre eux, ils vont parler. Parce que dans... Il faut pas  
61 oublier que dans la formation bhein... Les gens ne se connaissent pas forcément, quand c'est un  
62 nouveau groupe, il faut de la cohésion, il faut un groupe soudé... Et ça on peut pas forcer les gens à  
63 se parler ou quoi, mais on peut les inciter par des petits jeux, dans des groupes de deux, de trois ou  
64 autre, et il y aura un échange, et ils vont commencer à se connaître. Donc forcément il y a  
65 énormément, énormément de jeux pédagogiques...

66 Ouais...

67 Il y a différents objectifs par rapport aux jeux pédagogiques. Euh... La chose c'est qu'il ne faut pas  
68 faire comme je disais, toute la journée des jeux pédagogiques parce que sinon les gens... De toute  
69 façon ils ne vont pas. Ils ne pourront pas aller assez loin dans la formation, parce que ça prend quand  
70 même du temps de faire un jeu...

71 Ouais...

72 Donc on ne peut pas faire quelque chose de super compliqué. Euh... Que dire d'autre ?

73 Du coup tu penses qu'on ne peut pas faire une journée complète de formation par le jeu ?

74 Une journée entière ça fait de trop.

75 Parce que... Pourquoi ? Parce que les jeux au jour d'aujourd'hui sont pas des jeux appropriés ? Ou  
76 c'est juste parce que tu vois pas le... Même si des jeux qui n'existent pas encore pouvaient être  
77 construits pour ça ?

78 Bah...

79 Ça serait trop ludique ? ou trop, je sais pas... Pas assez concret, pas assez...

80 Pour moi, avec un jeu pédagogique on ne peut pas aller assez loin dans une formation.

81 Mais on peut quand même selon toi ?

82 Nan, une journée ça fait de trop pour moi. Vraiment

83 D'accord. Mais tu penses qu'on peut quand-même apprendre par le jeu ?

84 Ah oui tout à fait !

85 En une demi-journée ou...

86 Oui, par demi-journées. Après ça dépend des jeux, il y a des jeux... Où on va faire juste après le  
87 déjeuner du midi par exemple, pour éviter que les gens s'assoupissent et puis...

88 Ouais...

89 Et hop, ils vont être un peu réveillés... Je sais pas, je peux donner des exemples ?

90 Oui vas-y, vas-y !

91 Où par exemple, moi j'aime bien faire ça, c'est prendre une peluche, on se met en cercle... Je prends  
92 une peluche, et en fait je lance une peluche sur quelqu'un, et la personne doit dire un mot clef qu'on  
93 a vu le matin.

94 D'accord.

95 Et en fait, la personne qui reçoit la peluche doit dire un mot. Et hop, elle la relance à quelqu'un  
96 d'autre ! C'est un peu comme le jeu de la tomate, mais avec une peluche.

97 Ouais d'accord...

98 Et en fait, les gens ils sont debout, et ça les éveille, mais à fond, et c'est bon, ils ont digéré tout de  
99 suite !

100 D'accord.  
101 Et ils sont tout de suite d'attaque !  
102 Donc en guise de réveil pédagogique quoi. D'accord...  
103 Mais ça c'est un jeu qui dure allez.... Dix minutes ! Alors qu'un jeu comme le Trivial Pursuit, on va  
104 balayer tout un... Enfin plusieurs items, plusieurs... Je vais pas parler technique... Plusieurs...  
105 Connaissances ?  
106 Thématiques ?  
107 Oui voilà, plusieurs thématiques. Où là ça va être plutôt un jeu en demi-journée, où là justement on  
108 aura des groupes.  
109 Ouais...  
110 Donc par deux ou par trois grands maximum, c'est pour que tout le monde participe... C'est le but  
111 aussi hein, des jeux. C'est que même les gens qui sont enfouis sur eux-mêmes, qui sont là : « Ouh là  
112 là, pas moi non, s'il vous plait ! », qui sont au bout de la salle, bah on les amène à participer, mais  
113 naturellement ! On va pas les forcer...  
114 Est-ce que selon toi ça... ça peut révéler des gens du coup ?  
115 Ah bah oui, totalement !  
116 Oui ?  
117 Oui, totalement. Parce que c'est pas parce que la personne n'ose rien dire au matin qu'elle n'a pas  
118 compris ou ne sait pas...  
119 Ouais...  
120 C'est parce qu'ils n'osent pas, et c'est leur caractère comme ça. Et le jeu, bah... Mine de rien, sans  
121 qu'ils s'en rendent compte, ils vont participer, et euh... Ils vont être avec un collègue, à entre  
122 guillemets à jouer  
123 Ouais ouais, forcément.  
124 Et aussi le jeu, je m'en suis rendu compte, le jeu pédagogique c'est qu'il y a des adultes.... Enfin parce  
125 que là on est en adultes, des fois les gens ils viennent en formation parce que ça n'est pas un choix,  
126 parce qu'ils sont obligés.  
127 Hum...  
128 Ça, bah c'est un fait hein, c'est le monde de l'entreprise. Maintenant le jeu du coup, ça peut  
129 permettre de mettre une dimension plus... plus recevable. Ça veut dire que la personne ne va plus  
130 subir la formation  
131 D'accord.  
132 Elle va dire « ah tiens, en plus on commence par ça, ah tiens c'est pas mal, ah ouais... ». Et ils vont,  
133 pour ces personnes là, qu'on arrive à cerner tout de suite, puisqu'on fait un tour de table au début,  
134 tout ça...  
135 Ouais...  
136 Eh ben les gens ils vont plus accepter la formation.  
137 D'accord.  
138 Et ça peut être une sacrée aide, même pour le formateur en fait.  
139 Hum...  
140 Donc euh... c'est une super introduction !  
141 D'accord. Est-ce que tu penses... Alors, dans ce que tu dis, quand tu parlais par exemple du réveil  
142 pédagogique, en fait tu le vois plus.... Enfin ce réveil pédagogique que tu fais avec la peluche, tu le  
143 vois plus du coup en guise de contrôle, d'évaluation ? Disons que quand tu fais ça, est-ce que pour toi  
144 on peut vraiment apprendre... par le jeu ?  
145 Ouais...  
146 Quand t'as des gens avec des notions qu'ils ne connaissaient pas, est-ce qu'on peut apprendre par le  
147 jeu, ou le je c'est juste euh...  
148 Ah non, on peut apprendre par le jeu.  
149 Tu penses ?  
150 Ah oui oui...

151 Donc ça ne viendrait pas juste en aval d'une formation. Donc que ça du didacticiel ou du présentiel,  
152 le jeu peut venir pendant la formation, et pas seulement à la fin...

153 Ah oui, tout à fait. Comme je disais aussi, ça permet d'enlever la pression pour les gens. Et puis hop,  
154 finir par un petit jeu, comme les jeux des quiz ou « Qui veut gagner des millions ». Eh bah on  
155 apprend, et on se dit « ah oui c'est vrai mince, c'est à telle date qu'il y a eu la réforme, ah ouais c'est  
156 vrai... ». Donc si, les gens ils vont retenir.

157 D'accord

158 Déjà, les gens ils n'apprennent pas forcément parce que c'est écrit sur un papier. Ils vont peut-être  
159 même pas le relire ce qu'il y a marqué sur un papier... Alors...

160 Hum...

161 Alors qu'un jeu, en participant on va parler, on va en discuter, et donc ça permet de refaire un point.

162 Du coup, tu arrives à voir que les gens retiennent ce qu'ils voient pendant les jeux ?

163 Ah oui.

164 Tu le vois donc sur le terrain ?

165 Oui.

166 Donc tu valides le fait qu'on peut apprendre par le jeu ?

167 Oui carrément.

168 Et est-ce que tu penses pas que ça dépend euh... de l'anim.... Du formateur ?

169 Bah ça dépend de comment on l'anime, ça c'est sûr !

170 Ouais ?

171 Après si tu l'animes, enfin je veux dire après il faut y croire quoi.

172 Ouais

173 Et puis il faut les emmener quoi... Enfin moi j'aime bien, c'est de faire comme, entre guillemets,  
174 comme à la télé. Enfin, ça fait peut-être bête de dire ça (*rires*) mais...

175 En show quoi ?

176 Ouais ouais ! T'arrives : « BIENVENUE, donc c'est le jeu machin, QUI VEUT GAGNER DES MILLIONS »  
177 (*rires*)

178 Il faut mettre de l'ambiance, et en plus tu vois les gens ils sont dedans quoi ! Ils sont là « bah, qu'est-  
179 ce qu'il fait ?! », ils n'ont pas l'habitude !

180 Ouais...

181 Tu vois, ça casse la routine en plus. C'est... Mais comme je disais, tu vas pas faire du matin au soir des  
182 jeux.

183 Non...

184 Là, ça va te casser le rythme, les gens vont être saisis, et hop ils vont être dedans.

185 Donc tu penses que dans un parcours de formation, il faudrait... Ce qui pourrait être intéressant de  
186 voir, c'est comment caler les jeux à intervalle plus ou moins réguliers...

187 Hum...

188 Ou pour essayer toujours de dynamiser le truc comme ça ?

189 Oui, et puis avec euh... Avec certaines... Comment je vais dire ça ? Avec certains objectifs.

190 Oui ?

191 On va pas le faire au bout d'une heure !

192 D'accord.

193 On va d'abord voir telle ou telle thématique, et après, pour une certaine thématique, hop, c'est bien  
194 de faire un jeu.

195 D'accord...

196 On va pas faire un thé...

197 Mais aborder directement une thématique par le jeu ? ... Non ? Peut-être pas hein...

198 Aborder une thématique par le jeu... J'ai jamais fait.

199 T'as jamais fait...

200 A chaque fois c'était après avoir abordé une thématique.

201 Ouais ? Est-ce que tu penses que ça te serait venu à l'esprit de le faire ou est-ce que tu penses qu'il y  
202 aurait un intérêt ?

203 Ah non, j'ai déjà abordé une thématique par le jeu ! Ah oui, et ça été super bien !  
204 Ah oui ?  
205 Ouais, c'était sur la perception. La thématique de la perception. La notion de la perception par le  
206 client. C'est-à-dire...  
207 Oui...  
208 Quand j'te dis... Tu m'dis... Toi, Thomas tu m'appelles et tu m'dis : « ouais Laurent euh... Est-ce qu'on  
209 a un bon forfait optique ? » Et moi j'te dis : « ah oui oui Thomas, on a un bon forfait optique ! ». Ta  
210 perception à toi tu bon forfait optique ça veut dire quoi ? Ça veut dire combien ?  
211 Hum...  
212 Et donc en fait, le jeu, c'est ça. En fait moi je le fais avec des post'its... Enfin, post'its ou des petites  
213 feuilles quoi. Je leur donne cinq thèmes, et donc... c'est personnel hein, c'est pas par groupe, c'est  
214 personnel  
215 Oui...  
216 Et je leur dis : « pour toi, qu'est-ce que c'est un bon forfait optique, pour toi c'est quoi un bon  
217 salaire, pour toi c'est quoi beaucoup de vacances, pour toi c'est quoi aller loin en vacances ? »  
218 D'accord...  
219 Et en fait, chacun... Donc je fais un tableau et chacun ils vont me dire, par exemple il y en a un qui va  
220 me dire qu'aller loin en vacances ça va être aller en Afrique du nord. Par contre il y en a un autre qui  
221 va me dire en Asie. Un bon forfait optique, il en a un qui va me dire 200€. Il y en a un autre il va me  
222 dire 800€. Et en fait c'est pour leur faire comprendre que vous-même vous êtes client... Tu vois, donc  
223 les gens, les participants, et donc ça veut dire que la perception au téléphone tu ne peux pas être  
224 imprécis en fait. C'est impossible dans nos métiers.  
225 Ouais, t'es forcément obligé d'interroger.  
226 Bah ouais, t'es obligé d'aller vers quelque chose de très précis, de dire : « vous avez un forfait  
227 optique de 300€ ». Tu ne peux pas rester sur un : « vous avez un bon forfait optique ». Parce que  
228 voilà, toi tu va peut-être penser 300€, mais ton voisin... Enfin, un autre assuré va penser 800€. Et  
229 donc ça ça va être une des thématiques dans la Relation Client, la perception.  
230 D'accord.  
231 Et donc ça je le démarre toujours, toujours avec ça. Comme ça ils se disent « ah ouais », et en plus ça  
232 fait rire.  
233 Ouais...  
234 Ça fait rire, parce que forcément, il y a des gens ils sont là euh... Donc ça met une super bonne  
235 ambiance dans le groupe en plus. 9a, c'est super important parce que...  
236 Ça oui, ça fait plusieurs fois que tu le dis. Vraiment, tu sens que ça... ?  
237 Ah oui. De toute façon c'est comme ça que tu les emmènes. Tu les emmènes vers ton objectif qu'ils  
238 apprennent. Eux-mêmes ils apprennent sans s'en apercevoir ils apprennent. Et ça ils vont le retenir  
239 en plus. Tu vois, par le jeu ils vont plus le retenir que si jamais j'avais fait un Power Point : « Ah bah  
240 oui, et si je vous dis machin, et si je vous dis... », et puis ils vont être là assis, comme ça là...  
241 Donc je reviens dessus, tu vérifies vraiment que ça rentre mieux par le jeu ?  
242 Oui oui  
243 Ou comme dans une situation ludique ou...  
244 Oui, en double-écoute.  
245 Ah en double écoute tu le vois ?  
246 Ah oui oui oui. Niveau Relation Client, oui bien sûr. On est obligé de toute façon.  
247 Oui ?  
248 On est obligé, et heureusement d'ailleurs. On est là pour être garants que ça rentre...  
249 Oui, mais voilà, c'est bien, si tu arrives à dire assez concrètement que ça rentre mieux d'une façon  
250 ludique que d'une façon complètement...  
251 Après le défaut de certains jeux... Enfin entre guillemets hein  
252 Oui, vas-y !  
253 Tu vois, le jeu comme... Euh... Qui veut gagner des Millions, ou un des jeux de piste là le...  
254 Le jeu de l'oie ?

255 Euh... Ah... Le jeu avec les cartes, et tu as toutes les infos, c'est... La grosse difficulté de ces jeux, c'est  
256 qu'une fois qu'ils sont là, on a du mal à les faire vivre, parce que les infos bougent, changent.  
257 Hum...  
258 Les réponses changent.  
259 Oui, donc des problématiques dans les mises à jour et...  
260 Alors ça, c'est normal. Tu peux pas réimprimer chaque semaine... Donc c'est le... C'est aussi le jeu  
261 euh... Tu sais du...  
262 Les incollables ?  
263 Ouais, les incollables, parce qu'il y a certaines cartes qui ne sont pu bonnes. Bah c'est tout, je les  
264 passes, mais c'est la seule problématique, c'est d'arriver à faire les mises à jour, et d'être toujours...  
265 Ouais... du coup ce qui implique tu temps de conception, du...  
266 Ouais, j'ai envie de dire c'est le seul inconvénient mais...  
267 T'en vois d'autres ou pas ? Des points négatifs ?  
268 Non...  
269 Et je me demandais aussi, par rapport à la compétition. Quand... Enfin, quel degré de compétition toi  
270 tu mettrais dans les jeux ? Que tu verrais à mettre dans les jeux, ici ou ailleurs ? Pour toi, est-ce qu'il  
271 faut de la compétition, ou plus de la coopération ? Ou alors j'ai vu un nouveau concept : la  
272 coopétition, un mélange entre les deux. Ce qui fait que les gens, au lieu d'être tout seul les uns  
273 contre les autres, tu vois, ou, tous ensemble, ils sont par équipe, donc ça vient à ce que tu disais tout  
274 à l'heure, équipe contre équipe... Donc ils sont plusieurs. Et ça, c'est la coopétition.  
275 Bah moi j'aime bien mélanger le tout hein.  
276 Hum...  
277 Parce qu'il y a des choses où c'est bien de faire individuellement, pour bien cerner chaque personne  
278 où il en est...  
279 D'accord.  
280 Ça j'en ai besoin. Maintenant, pour des thèmes généraux, pour moi il faut qu'ils soient en... Enfin  
281 moi, c'est plus de la coopération que de la coopétition... Parce que... J'ai jamais mis par exemple :  
282 l'équipe 1 a deux points, l'équipe 2 a trois points... ça je l'ai pas encore fait.  
283 Hum...  
284 Mais... Bon, pourquoi pas, pourquoi pas. Il faudrait tester. Mais non, en tout cas je les mets pas l'un  
285 contre l'autre. Parce que...  
286 Rarement de compétition du coup...  
287 Ouais...  
288 Mais comment tu fais pour savoir, tu disais, le niveau d'une personne en particulier ?  
289 Bah avec les quiz.  
290 Avec les quiz...  
291 Avec les quiz ouais. Et puis après moi quand euh... Au niveau de mes formations je les fais passer un  
292 par un sur différents cas... Donc euh... Il y a une personne qui va manipuler, qui va répondre. Et les  
293 autres personnes vont également travailler, mais sans parler. Et hop ! Donc moi... Je joue le client, je  
294 joue l'adhé... Ou alors quelqu'un joue l'adhérent, parce que tout le monde comme ça je fais  
295 participer tout le monde, et j'vois bien la personne si elle fait les bonnes manipulations, si elle va  
296 avoir les bonnes infos.  
297 D'accord ok.  
298 Mais je vais pas le dire là comme ça. Ah toi, bon bah je vois que tu sais pas si, que tu sais pas ça.... Tu  
299 vois ?  
300 Oui oui. Pendant le jeu tu le dis pas quoi.  
301 Ah non, bah non en plus ça va mettre la personne en difficulté devant les autres, et elle va se dire  
302 « ah bon ok, alors je suis le seul a pas avoir compris... ».  
303 Hum...  
304 Moi mon but de toute façon... Enfin je me dis toujours avant une formation, de toute façon, si j'ai 4  
305 personnes, j'ai 4 niveaux différents tu vois. A la fin de la formation, j'aurai mes 4 personnes au même  
306 niveau. Enfin moi c'est mon objectif...

307 En tant que formateur c'est ça ?  
308 Ah oui voilà. Alors c'est out, moi je les prends là où ils sont les gens... et euh... Par rapport au jeu, moi  
309 je vais peut-être m'adapter, il y a peut-être une personne qui va passer deux fois pour faire le jeu.  
310 D'accord.  
311 De manière vraiment incognito, enfin de manière... je vais jouer avec le temps : « ah bah il encore  
312 temps de faire jouer une dernière personne », et ça sera elle la dernière, celle qui est le plus en  
313 difficulté, pour essayer de la remonter et...  
314 D'accord...  
315 Mais ça va vraiment être dans l'animation et... Je veux pas qu'ils s'en rendent compte, parce qu'ils  
316 vont être mal, ils vont être mal, ils vont être mal à l'aise. Ils vont se dire « ah ouais bon ok, moi j'suis  
317 la tâche... ». Nan je veux pas de ça !  
318 Hum...  
319 Je veux qu'ils restent motivés et...  
320 Ouais donc en gros, tu dis qu'il y a une grosse part d'animation dans tout ça.  
321 Ah bah oui !  
322 Ce que tu dis quand-même c'est que... j'imagine qu'un formateur qui n'est pas du tout investit dans  
323 ça...  
324 Bah ils vont pas monter les gens.  
325 Oui donc les gens ne monteront pas, et il n'y aura aucun intérêt à faire ça quoi ?  
326 Oui, dans ce cas-là autant leur imprimer des slides et ...  
327 Et puis les laisser lire... (rires)  
328 Oui (rires)  
329 Bon, tu penses que tu as d'autres choses à dire ? En conception peut-être ? Toi qui en as fait un peu ?  
330 Ou de ce que t'imagine de ce que ça peut-être en terme de contraintes ou...  
331 Non, bah la seule contrainte pour moi pour la conception c'est les mises à jour... Euh... Après au  
332 niveaux des jeux, il ne faut pas que ça soit trop long.  
333 Ouais...  
334 Il ne faut pas que ça soit trop long non plus.  
335 Tu estimes à combien...  
336 Bah ça dépend des jeux. Forcément. T'imagines le truc du post'it pendant deux heures ! (rires)  
337 (rires)  
338 Nan, pour moi quand c'est un long jeu entre guillemets comme le Trivial Pursuit,  
339 Hum...  
340 C'est grand maximum deux heures. Ouais.  
341 Et donc tu penses qu'après les gens...  
342 Ils déconnectent, et ils en ont marre. Ils en ont vite marre, même s'ils apprennent.  
343 Est-ce que t'as déjà vu, quand tu fais des formations comme ça par le jeu, des gens qui sont vraiment  
344 réfractaires au fait de jouer ?  
345 Au début oui, parce qu'à début ils disent « ouais, c'est un truc de gamins, c'est bon on est des  
346 adultes », et en fait quand ils voient qu'ils apprennent et que c'est des questions sérieuses dedans, ils  
347 se disent « ouh là, ah ouais, en quelle année fut la réforme de la Sécurité Sociale de Douste-Blazy ? »  
348 Et là, ils voient que c'est pas des conneries.  
349 Ils se remettent dedans ?  
350 Oui  
351 D'accord.  
352 Oui, Bah oui, et l'intérêt c'est qu'on donne la réponse, et moi ce que je veux c'est que les gens ils  
353 participent pour compléter la réponse. S'ils disent simplement la réforme date de 2005 : « oui, et  
354 alors, c'est-à-dire ? », et petit à petit tout le monde va donner des morceaux de réponse, et j'aurai  
355 une réponse complète !  
356 D'accord.  
357 J'aurai une réponse collégiale tu vois et...

358 Oui. Juste une petite dernière question... Une petite distinction. J'aimerais juste savoir ; entre le  
359 didacticiel, support informatique, le jeu par le support informatique, et le jeu, que ce soit de plateau  
360 ou en post-its comme ça, plutôt qu'en communauté... Enfin avec des gens je veux dire...

361 Hum...

362 Tu penses qu'il y en a un qui est mieux que l'autre ou ça s'équivaut ou...

363 Eh bien en communauté c'est bien mieux.

364 Oui ?

365 Ce qui est le moins bien c'est d'être tout seul devant son écran. Parce que les gens ils sont là... Et ils  
366 se disent bon, on va cliquer et... Je pense qu'ils avancent moins, qu'ils ont moins d'explications et ils  
367 sont plus là « bon bah j'ai 4 choix... Je vais cocher celui-là, et puis on verra bien... »

368 Donc le support ludique n'est pas forcément adapté aux formations en e-learning ?

369 Ça dépend des formations, mais moins oui. Pour moi, il faut très souvent un animateur.

370 Est-ce que tu penses que l'animateur doit avoir une formation au jeu ? Ou l'animation d'un jeu ?

371 Ah oui, les formations de formateur, mais on est en formation de formateurs, on sait comment  
372 démarrer avec les gens... Comment les mettre en confiance... euh... Se connaître et... Faire adhérer.

373 Moi j'ai eu la chance d'en avoir deux. Des formations de formateurs... Donc j'ai eu cette chance là...

374 D'accord.

375 Qui m'a énormément appris, d'où la peluche, le post-it...

376 Ok.

377 Comment on démarre une formation, enfin... oui, et comment fonctionne un être humain quoi, tu  
378 vois, les pauses etc...

379 D'accord.

380 Parce que tu gères de l'être humaine quand-même.... Pour faire un jeu...

381 Et dans les formations que tu as eu, ils en parlaient du jeu pédagogique ?

382 Oui.

383 C'était quelque chose qui était... Les gens qui venaient se former comme toi, il y avait un bon retour  
384 par rapport à ça ?

385 Ben, ils ont pas parlé du retour, mais c'était surtout de l'intérêt. Parce que si tu veux, il n'y en avait  
386 pas devant nous, elle ne nous en a pas présenté la personne. Elle disait que si jamais c'est possible,  
387 d'en faire. Parce que ça casse le rythme etc. Mais oui, c'est reconnu

388 Ok. Très bien. Eh bien merci Laurent, je pense qu'on a abordé beaucoup de choses

## Annexe 5 – Retranscription d’entretien : Chaïma

1 C’est parti ! Alors, tu peux partir de ton expérience, de jeux que tu as faits... Tu as fait quoi comme  
2 jeux ici ?  
3 Euh... Le Trivial Pursuit  
4 Oui... tu l’as fait il y a longtemps ?  
5 Ah je sais plus. Peut-être une deuxième fois... Enfin en super séparé... Dans un temps...  
6 Dans un temps super rapide ?  
7 Non non, deux fois mais entre les deux fois ça été super long !  
8 D’accord.  
9 Non, j’ai dû le faire une fois il y a... Deux ans, et puis une fois il y a quatre ans, un truc comme ça.  
10 D’accord, ça marche. T’avais bien aimé ?  
11 Oui, j’avais trouvé ça sympa !  
12 Oui ?  
13 Oui, de ramener ça à un jeu, c’est un peu plus... Ca a un côté un peu plus fun quoi. Tu retiens peut-  
14 être plus facilement, en tout cas c’est plus interactif... Et ouais, c’est plus sympa !  
15 Tu penses que tu retiens plus facilement ? T’as eu le sentiment de mieux...  
16 Bah t’es plus impliqué par la question vu qu’il y a le jeu et... ça t’amène plus à te creuser un peu les  
17 méninges... Non, c’est plus sympa, après si tu retiens mieux ou pas... Je sais pas mais tu as peut-être  
18 envie de plus répondre aux questions parce qu’il y a ce côté sympa du jeu et...  
19 Ouais d’accord. Donc par rapport à un support de formation brut, bête et méchant ?  
20 Ouais ouais, c’est carrément mieux !  
21 Ah ?  
22 Ah oui oui, là tu lis un Power Point, c’est mémoriser quand ça te reviens, tu vas dessus, c’est bien  
23 mais... Là il n’y a pas de traces avec le Trivial Pursuit... Oui, et le côté interactif.  
24 D’ailleurs c’est ce que je me disais : si il y avait donc euh... Dans le jeu, si chaque personne pouvait  
25 ressortir du jeu avec les questions et les réponses l’une à côté de l’autre, ça aurait plus de sens pour  
26 toi ?  
27 Ouais, après il faut que ça soit plus par... Je sais pas si on peut dire par thématique, mais euh...  
28 Oui ?  
29 Par exemple lors d’une campagne par rapport à de nouvelles entreprises, il ne faut pas que ça soit  
30 des trucs qui arrivent comme ça au milieu de rien, dont on n’a pas forcément les réponses...  
31 D’accord...  
32 Il faut vraiment que ça cohérent avec ce qui se passe dans les appels à ce moment-là.  
33 Donc quand tu as fait le Trivial, tu as globalement un bon retour de ça.  
34 Ouais ouais, c’était sympa !  
35 Donc tu penses qu’il faudrait en faire d’autres ?  
36 Ce serait bien ouais.  
37 D’accord. Est-ce que le côté... Compétition ? Par rapport à ça ? Pour le moment ce qui a été fait dans  
38 le Trivial c’est tu as ont pion et en gros tu es contre les autres...  
39 Hum...  
40 Tu penses que c’est bien, ou tu penses qu’il faudrait plus faire un jeu de coopération pour  
41 apprendre ? Ou justement, le fait que ça soit une petite compétition...  
42 Non... Je suis pas particulièrement pour la compétition entre collègues.  
43 Hum...  
44 Après ce qui pourrait être sympa, ce serait de faire un truc par équipe.  
45 Ouais...  
46 Parce qu’à chaque fois on fait ça individuellement, ouais ce serait bien de faire un truc par équipe, ça  
47 peut être bien.  
48 Pourquoi ?

49 Bah parce que c'est toujours mieux par équipe ! T'as ton binôme, tu cherches le truc, même s'il n'y a  
50 aucune des deux personnes qui sait, en en parlant peut-être que t'arrives à... ouais t'arrives à  
51 trouver !  
52 Je retiens l'idée, j'aime bien. Est-ce que quand tu as joué, ou même, par rapport à toi, parce qu'il y a  
53 des gens qui n'aiment pas jouer, est-ce que t'as vu qu'il y avait des réticences à ça ? Des gens bloqués  
54 par le jeu ?  
55 Non, j'ai pas spécialement vu ça  
56 Non ?  
57 Les deux fois non...  
58 Ok. Est-ce que tu penses d'une intégration où tout passerait par le jeu ?  
59 Euh... Tout le parcours d'intégration ?  
60 Oui.  
61 Non, je pense que tu ne peux pas. Je pense qu'un mix des deux c'est très bien. Par exemple tu vois, un  
62 chapitre, tu sais pas ce que tu vois exactement, et tu finis avec le jeu pour voir si...  
63 Hum... Donc tu le verrais plus en... Comment dire ? En... contrôle ou en évaluation de ce que tu as pu  
64 voir dans une formation.  
65 Ouais, après ça n'enlève pas qu'il faut manipuler...  
66 Hum...  
67 Mais après pour des questions techniques, ouais je pense que ça serait bien, pour vérifier...  
68 Donc tu penses quand même que l'apprentissage même par le jeu, donc apprendre vraiment  
69 quelque chose...  
70 Hum hum...  
71 C'est pas ce qu'il y a de mieux ?  
72 Apprendre tu veux dire...  
73 Bah par exemple, tu as le parcours de formation, d'entrée de jeu on te met un jeu pour apprendre, tu  
74 vois ? C'est pas un retour sur ce que tu as vu, c'est vraiment des leçons que tu aborde par le jeu.  
75 Ouais, ça reste un retour en fait. Si tu vois tout ton parcours de formation dans le cursus classique, et  
76 tu passes juste une évaluation ou un contrôle par le jeu, c'est différent...  
77 Mais si tu commences par le jeu ?  
78 Ouais ouais, après je pense que au début c'est fort technique, et rentrer de suite par le jeu ça ferait  
79 beaucoup. Mais je pense vraiment que ça peut être une vérification, mais pas pour un apprentissage  
80 pur de base pour quelqu'un qui arrive quoi.  
81 Ok très bien. Des choses à rajouter ?  
82 Bah non écoute, j'ai l'impression que je t'ai tout dit...  
83 Ok, eh bien merci alors.

## Annexe 6 – Retranscription d’entretien : Romain

1 Depuis un petit moment déjà j’utilise le jeu en formation d’adulte, et puis pour faire d’autres choses  
2 d’ailleurs. Donc ça m’a amené à monter des ludothèques en prison, de tester voilà avec un peu tous  
3 les public  
4 **D’accord...**  
5 Donc dans pas mal de structures, et de... d’avoir un peu réfléchi sur l’utilisation du jeu dans ses  
6 grandes largeurs si j’ose dire.  
7 **Hum...**  
8 Voilà donc il vous faudrait quoi ? Des ? Une bibliographie ? Mais a priori vous êtes déjà bien  
9 équipés...  
10 **Alors oui, niveau bibliographie j’ai déjà pas mal de références, c’était simplement à avoir votre avis à**  
11 **vous sur plusieurs leviers... Euh, ça peut être l’apprentissage, par rapport à l’animation. Est-ce que la**  
12 **compétition peut avoir un sens ou pas pour vous en formation...**  
13 **Euh... Du coup vous voulez qu’on procède comment ?**  
14 **Alors je ne sais pas trop... Si vous voulez, la démarche dans laquelle je suis, c’est vraiment un**  
15 **démarche très inductive, c’est-à-dire que je ne pars pas de présupposés, je n’ai pas fait d’hypothèse**  
16 **pour ma question de recherche parce que je me dis que si je cherche à avoir la perception de**  
17 **l’intérêt de plusieurs personnes, je me dois de ne pas entrer dans l’injonction...**  
18 **Hum hum...**  
19 **Donc après... Voilà, autour d’idées phares que sont justement l’apprentissage, l’animation, mais**  
20 **savoir si ça peut avoir un intérêt, voilà, par rapport aux formateurs... Est-ce que c’est plutôt**  
21 **intéressant de faire ça en apprentissage ou en évaluation. Voilà.**  
22 **Hum hum... D’accord. Ce que je vous propose, c’est que je vous dis dans quelle situation... Et avec**  
23 **quel public j’ai testé.**  
24 **Oui.**  
25 **Et puis ce que j’en ai vu et ce que j’en ai compris ?**  
26 **Ça serait super oui.**  
27 **Ça n’induit pas trop de choses de votre part.**  
28 **Oui, très bien.**  
29 **Euh... Alors dans les dernières expériences récentes, c’est dans le cadre du Ministère de la Justice, il y**  
30 **a un service qui s’appelle la protection judiciaire de la jeunesse, la PJJ... Qui prend donc en charge les**  
31 **mineurs délinquants ou criminels à partir de 13 ans, jusqu’à la majorité, et il existe plusieurs sortes**  
32 **de structure. Donc ça va du suivi en famille jusqu’à l’enfermement dans ce que l’on appelle les EPM,**  
33 **les établissements pénitenciers pour mineurs, qui est donc la prison hein. Le pénitencier.**  
34 **D’accord.**  
35 **Voilà, donc avec des vraies cellules, des vraies mineurs dedans**  
36 **Hum hum...**  
37 **Et des vraies peines de prison qui peuvent aller des fois jusqu’à leur majorité. C’est-à-dire qu’on peut**  
38 **avoir des jeunes de 13 ans incarcérés qui prennent entre 3, 4 ou 5 ans de prison**  
39 **D’accord...**  
40 **Donc ces services ont obligation d’éducation. C’est-à-dire qu’il y a l’éducation nationale qui entre en**  
41 **prison... Et puis, il y a tout un service éducatif avec des éducateurs, voilà. Et donc la dernière**  
42 **expérience faite c’est il y a un an... Euh... j’ai été contacté par des gens, des éducateurs de la PJJ pour**  
43 **essayer d’utiliser le jeu comme levier éducatif à l’intérieur de la structure.**  
44 **Ok.**  
45 **Donc ça a donné lieu à... Donc c’est pas très loin de Lille, c’est à Quiévrehain, et ça a donné lieu à**  
46 **une formation d’adultes au départ pour utiliser... alors principalement des jeux de société hein.**  
47 **Ouais...**

48 Voilà, donc ils voulaient une structure... Donc apprendre à servir, apprendre à choisir, à connaître les  
49 règles, à utiliser les jeux, et puis ça a donné une ouverture régulière tous les mercredis et un peu  
50 dans la semaine je crois... Des ateliers jeux.  
51 **D'accord...**  
52 Où des mineurs sortent de leur isolement, puisqu'ils sont seuls en cellule, c'est en France et en  
53 Europe. Et... Sur volontariat on va dire, parce qu'il y a plusieurs ateliers... Ils venaient à la ludothèque  
54 voilà. Donc du coup, en terme de... d'impact de ce que l'on a vu, déjà c'est le seul atelier où il y a  
55 toujours eu du monde.  
56 **D'accord.**  
57 Il n'y a jamais eu de refus d'ateliers, et c'est le seul atelier quasiment sur un an où il n'y a pas eu de  
58 retour en cellule. Retour en cellule, c'est-à-dire que le jeune participe à une activité, son  
59 comportement ne convient pas... Euh... Aux adultes qui sont présents, et donc on arrête l'activité,  
60 retour en cellule.  
61 **D'accord.**  
62 Sachant qu'il est aussi privé de l'activité de l'après-midi ou du surlendemain si c'est l'après-midi.  
63 Donc le constat, en étant très objectif c'est qu'il n'y a pas eu de retour en cellule sur l'atelier jeu.  
64 **Ok.**  
65 Voilà, donc je sais pas si on peut en dire quelque chose, en tout cas voilà !  
66 **Si si, je note !**  
67 Voilà... Et puis... Ce qui était très intéressant apparemment, parce que moi je n'y étais pas tout le  
68 temps, mais en en ayant discuté avec les éducateurs, c'est que pour des mineurs... Alors euh... qui  
69 maîtrisent des fois peu... Enfin qui ont un vocabulaire qui est assez réduit et pauvre.  
70 **Hum hum...**  
71 Qui ont des difficultés à s'exprimer, à compter euh... Eh bien c'était l'occasion de... De... de réagir et  
72 d'interagir avec les autres sans que ça pose un problème en fait. Voilà. Le jeu sert de médium de  
73 relation entre les personnes  
74 **Hum...**  
75 Il crée une situation plutôt ludique et un peu socialisante, on va dire ça comme ça.  
76 **D'accord...**  
77 Ouais, un peu socialisante quand-même. Euh... Avec l'idée que dans ces structures il y a aussi des  
78 mineurs isolés, étrangers, incarcérés qui ne parlent pas français... Très très peu, et que cet atelier a  
79 été le seul moyen de communication pendant plusieurs mois avec eux.  
80 **Ok.**  
81 C'est-à-dire que le jeu est devenu une langue vivante ! Voilà, chacun parlait de son côté français et  
82 les mineurs d'autres langues, et en seconde langue ils ont pris le jeu. Et euh... les éducateurs ont réussi à  
83 entretenir ou à commencer à tisser des relations avec ces mineurs, juste en montrant des cartes, des  
84 gestes, en faisant comprendre.  
85 **Hum...**  
86 Evidemment avec des jeux qui ne faisaient pas appel au français... Ou voilà, qui empêchait vraiment  
87 le jeu.  
88 **Oui.**  
89 Et ils ont passés de longs mois à jouer comme ça. Donc ça c'était pas inintéressant à remarquer.  
90 C'était déjà des choses que j'avais repéré en République Tchèque où j'avais fait un séjour sur un  
91 échange France-République Tchèque sur l'éducation et où... enfin moi je parle pas vraiment tchèque  
92 couramment (*rires*).  
93 **Ouais (rires).**  
94 Donc j'avais amené des jeux et ça avait été notre lien, avec pas mal de mineurs et même des adultes  
95 où voilà, il s'est créé quelque chose assez vite.  
96 **D'accord.**  
97 Euh... bon voilà, ça c'est une expérience assez significative je trouve, autour du jeu. Dans ce cadre-là,  
98 si on va dans l'éducation tout ça, moi ce qui me semble important, c'est de ne pas instrumentaliser le  
99 jeu.

100 **Oui ?**  
101 C'est-à-dire que j'ai vu beaucoup de structures qui... Ecoles ou orthophonistes ou d'autres, qui  
102 prennent un jeu et qui ont des intentions d'adultes, en disant : « Bah moi, parce que ce même là a du  
103 mal en français, on va jouer à... Allez, au Scrabble ! »  
104 **Hum...**  
105 Et donc du coup moi je suis pas très porté là-dessus, parce que jouer avec ses difficultés... Euh, ça  
106 devient un peu compliqué je trouve, et surtout ça instrumentalise le jeu. Voilà, moi je pense que le  
107 jeu il doit être libre, avec une adhésion libre et qu'à partir du moment où des adultes y mettent un  
108 enjeu ou un objectif trop important, on passe du jeu à l'exercice. Certes ludique, il peut être ludique,  
109 mais plus dans le jeu quoi.  
110 **Ouais, d'accord...**  
111 J'ai vu des insitits... Des... dire à des ludothèques : « Bah voilà, moi j'en ai un il a du mal à compter »,  
112 et la personne travaillant dans la ludothèque, s'acharnant à trouver des jeux où il faut compter. Bon.  
113 Je suis assez dubitatif sur l'impact.  
114 **Sur l'impact d'accord...**  
115 Ouais, sur l'impact et sur l'utilisation, autant dire « jeu »... enfin... autant dire « exercice ludique »  
116 quoi, mais pour moi on est plus dans le jeu quoi.  
117 **D'accord.**  
118 Et puis je suis très dubitatif sur le fait que l'on puisse jouer avec ses difficultés... Ou alors il faut  
119 vraiment que ça soit très bien pensé quoi. Parce que sinon voilà... Je... je...  
120 **Donc vous êtes plutôt sceptique avec le fait qu'on puisse apprendre par le jeu ?**  
121 Non, non non. Je suis pas du tout sceptique, je suis nuancé sur le fait que s'il y a une  
122 instrumentalisation, une volonté de l'adulte de dire : « tiens, avec ce jeu-là, il va apprendre ça ».  
123 **Oui...**  
124 Pour moi, c'est plus un jeu. Alors, il va apprendre des choses, mais ce n'est plus un jeu.  
125 **D'accord.**  
126 Ça devient un exercice plus ou moins ludique. Euh... Et puis encore une fois, je reste sceptique sur  
127 l'idée de travailler avec ses difficultés, jouer avec ses difficultés.  
128 **D'accord.**  
129 Ou alors, il faut que ça soit très très bien pensé je pense.  
130 **D'accord, donc vous dites bien pensés, vous parlez bien de jeux qui sont conçus à des fins...**  
131 Ouais, ouais ou l'utilisation des adultes qui mènent une séquence de jeu quoi. Franchement, vous  
132 voyez, je vous parlais des mineurs étrangers... Euh... Le scrabble qui est un jeu, si il pose ce scrabble  
133 en disant : « bah voilà, comme ça ils vont apprendre » à parler français, ça va tourner à la leçon  
134 d'orthographe, à réciter les mots, mais à mon avis le jeu va s'effacer quoi.  
135 **Hum...**  
136 L'aspect tactique, en bloquant les lettres de l'autre... Voilà. Ça va s'effacer, au profit d'un exercice  
137 d'orthographe un peu amélioré !  
138 **Oui ok.**  
139 Je pense que c'est vraiment une histoire d'utilisation pédagogique quoi. C'est-à-dire qu'avec le  
140 même jeu de société on peut faire passer un très très mauvais moment aux gens qui sont autour de  
141 la table ou au contraire un truc vachement bien quoi.  
142 **Oui, il faut réussir à mesurer l'équilibre...**  
143 Voilà, c'est ça, j'ai vraiment le... enfin j'ai une citation qui me vient là d'un type qui travaille dans  
144 l'éducation spécialisée qui disait : « voilà, construire un château fort, c'est soit un travail d'esclave,  
145 soit un jeu merveilleux » quoi.  
146 **D'accord, belle image.**  
147 Voilà, quelque chose de ce goût-là quoi. Tout est dans la manière voilà.  
148 **Ok.**  
149 Euh... En plus, je suis moyennement d'accord avec ces idées, mais bon c'est très vendeur qui sont  
150 arrivées en France sur « jeux éducatifs », « jeux éducatifs » etc.  
151 **Hum hum...**

152 Ok, si c'est pour faire un memory où on retrouve la même lettre pour apprendre l'orthographe, je  
153 trouve que le levier ludique il est pas énorme énorme quoi... Autant dire que c'est un exercice un peu  
154 déguisé ! (rires)  
155 Hum... oui !  
156 Voilà ! Le jeu c'est pas sérieux en France. Enfin en tout cas c'est pas trop sérieux depuis bien  
157 longtemps, et ça commence à changer un peu. Il y a les serious games qui arrivent dans les  
158 entreprises tout ça, mais il faut quand-même mettre le mot serious game devant quoi. Il faut mettre  
159 sérieux devant quoi.  
160 Oui.  
161 Parce que sinon, ça va pas ! Eh oui sinon... Voilà ! Donc le jeu pour le jeu qui apporterait à la  
162 personne un certain nombre de choses qu'on maîtrise pas, c'est-à-dire juste du bien-être, de la  
163 découverte de certaines aptitudes, eh bien ça je trouve que ça s'échappe un peu pour une grosse  
164 instrumentalisation.  
165 Hum...  
166 Vous demandez à n'importe quel instit, animateur, prof, ou même formateur d'adultes, ils ont tous  
167 des objectifs derrière. C'est impensable de dire : « je monte un atelier jeu pour jouer ».  
168 Oui, sûr.  
169 C'est impensable. Et pourtant je trouve que c'est quand-même une activité qui... Enfin c'est la seule  
170 activité qu'il faut autant justifier. C'est-à-dire que si je vous dis : « je monte un atelier lecture », j'ai  
171 pas besoin de justifier autant.  
172 Ouais...  
173 Parce que la lecture, c'est sérieux.  
174 Oui.  
175 En aucun cas j'ai dit ce que je faisais lire aux mômes. La lecture c'est sérieux, donc je peux leur faire  
176 lire n'importe quoi, c'est pas grave, on me questionnera pas dessus. Par contre l'atelier jeu, il va  
177 falloir que je m'explique quoi. Alors que je pense que ça a des vertus, ça a des impacts sur les gens, et  
178 qu'il n'y a pas besoin d'instrumentaliser le truc en disant : « c'est pour que, c'est pour qu'ils  
179 apprennent, c'est pour ceci, c'est pour cela ».  
180 Oui, donc vraiment un jeu spécifique...  
181 Voilà, il y a des jeux qui utilisent plein d'aptitudes cognitives, sociales, langagières, et de fait, ça fait  
182 son office, il n'y a pas besoin de l'instrumentaliser quoi.  
183 Ouais.  
184 Si c'est un jeu de bluff, si c'est un jeu de stratégie, ça fait ce que ça fait sur les individus ! Mais après,  
185 si on veut entrer dans la compétition et qu'on veut s'entraîner, bon bah voilà, c'est autre chose. Mais  
186 sinon, il y a des gens qui... Moi je vois beaucoup aussi sur l'utilisation des jeux d'exercer un rôle, de  
187 jouer un rôle autour de la table, d'avoir des comportements et des dialogues qu'on aurait pas entre  
188 guillemets dans la vraie vie. Parce que quand je joue, je peux bluffer, je peux me permettre de  
189 tricher, d'essayer de faire comme si, comme ça. Et ça, en soit c'est déjà à mon avis une activité qui  
190 ressemble au théâtre. Où sur scène je peux me permettre tout un tas de choses que je me  
191 permettrais pas dans la vraie vie quoi.  
192 Ouais, 'est l'idée un peu du second degré quoi.  
193 Ouais, c'est l'idée du second degré, c'est l'idée de l'espace où puisqu'on est dans le jeu, bhein... c'est  
194 quand-même... Je vous ai pas entendu dire que vous aviez lu Winnicott ?  
195 Alors j'ai fait une référence à Winnicott, mais c'est vrai que je me suis pas... Au niveau de tout ce qui  
196 est psychologique...  
197 Ouais ?  
198 Je suis pas rentré vraiment dedans en fait.  
199 Ouais, c'est ce que j'avais compris, mais très vite on peut aller quand-même sur... bon, allez vraiment  
200 4 secondes, ça ouvre des espaces qui permettent des comportements qui ne sont pas admis dans les  
201 normes sociales majoritaires.  
202 D'accord.

203 Si je vous tue votre pièce sur un plateau, je vous bloque, je vous mange, c'est assez guerrier hein,  
204 c'est assez animale les jeux de société des fois. Donc voilà, on saute par-dessus, et voilà... On dit des  
205 choses pour essayer de s'influencer tactiquement... Voilà, c'est pas forcément un comportement... Je  
206 trouve que ça ouvre un espace de liberté dans le comportement, qui se referme après, parce qu'on  
207 est sorti du jeu quoi.

208 **D'accord.**

209 En ça... Enfin si ça ne suffit qu'à ça, c'est déjà suffisant. Par exemple Winnicott et Klein s'opposent un  
210 peu en psychologie autour du jeu,

211 **Hum...**

212 Euh... Klein pour elle, dit que pour les enfants, elle qui a beaucoup travaillé avec des enfants en bas  
213 âge qui est psychanalyste, dit que elle, elle met les enfants à jouer et que, à travers le jeu elle peut,  
214 parce qu'elle est formée à ça, elle peut repérer les problématiques de l'enfant, et travailler avec. Et  
215 ce qui l'oppose à Winnicott, c'est que Winnicott il dit : « moi je fais jouer les enfants, et le fait même  
216 de jouer est thérapeutique.

217 **D'accord.**

218 J'ai pas besoin d'interpréter... Voilà, mais c'est peut-être pas tout à fait l'angle de votre mémoire, le  
219 thérapeutique ou...

220 **Bah le thérapeutique non, mais c'est vrai que je me rends compte en vous entendant parler comme**  
221 **ça que le côté psychologie... Je sais que j'avais imaginé l'aborder, et bon en fait je me suis laisser...**  
222 **Euh... Aller vers ailleurs, mais bon j'y reviendrai bien quand-même. Je sais pas si je vais avoir vraiment**  
223 **le temps de.... Mais bon..**

224 Ouais ouais. D'un point de vue un peu social, il y a un type qui s'appelle Roger Caillois

225 **Oui, Caillois j'ai lu quelque chose de lui.**

226 Des jeux et des hommes ?

227 **Oui, c'est ça, de 1967, hum hum...**

228 Ouais c'est ça, d'accord. C'est plutôt intéressant comme vision ça...

229 **Oui j'ai fait plusieurs références à Caillois.**

230 Donc voilà, moi le jeu éducatif, pourquoi pas, mais attention quoi ! (*rires*)

231 (*rires*)

232 Donc du coup...Après, l'utilisation du jeu dans la formation d'adultes, puisque c'est un peu vers là  
233 que ça tend.

234 **Oui...**

235 Euh... Je trouve ça très intéressant, évidemment. Mais il faut que ça reste un jeu. C'est-à-dire que j'ai  
236 trop vu des exercices déguisés en jeu quoi.

237 **Ouais...**

238 Avec très peu de levier ludique... Bon. Voilà, si c'est pour faire deux groupes de stagiaires et puis ils  
239 cherchent la meilleure argumentation sur tel truc... Ok d'accord, mais bon voilà c'est une technique  
240 de formation, c'est pas un...

241 **De toute façon, je pense qu'en entreprise, le jeu s'il est utilisé, sera très souvent une sorte d'exercice**  
242 **déguisé.**

243 Oui, il est très instrumentalisé.

244 **Bon, ça reste que mon interprétation, mais... En entreprise, c'est ce que vous disiez tout à l'heure,**  
245 **c'est impossible de faire le jeu pour le jeu.**

246 Alors, je l'ai fait une fois parce qu'ils avaient compris, et donc ça faisait partie du pot du vendredi.  
247 Dans une entreprise, où les mecs ils disaient : « on va prendre l'apéro tous les troisièmes vendredis  
248 du mois, et puis ils cherchaient des trucs à faire ensemble.

249 **Oui...**

250 Et donc là, ils admettaient qu'il puisse y avoir toute une série de jeux de société à disposition  
251 pendant qu'on boit un coup, et qu'on partage un moment un peu ludique comme ça tous ensembles.

252 **D'accord...**

253 Avec juste entre guillemets, l'objectif de partager un moment. Donc ça, moi j'adhère plutôt à ça.

254 **Sûr, mais après il faut que les lignes hiérarchiques soient ok avec ça ! (rires)**

255 (rires) Oui, c'est ça, qu'ils comprennent que ça peut avoir quand-même un impact sur leurs  
256 employés, même si on cherche pas comme impact l'efficacité, l'amélioration du travail. Voilà. Après  
257 il y a des jeux de coopération, que j'utilise beaucoup...

258 Ouais...

259 Qui sont des jeux structurés de façon à ce qu'il n'y est pas de gagnant, pas de perdant mais à faire  
260 une mission ensemble.

261 Ouais...

262 Alors là ce sont des vrais jeux, avec de vrais leviers, de vrais trucs à faire, et où là du coup on peut un  
263 peu plus justifier l'impact sur le groupe ou sur l'individu dans le groupe en terme d'efficacité au  
264 travail.

265 Je suis tombé dans mes lectures justement, j'essayais de voir un peu par rapport à la compétition et  
266 à la coopération ce qui pouvait être le plus... Enfin disons où levier motivationnel est le plus  
267 important...

268 Ouais...

269 Et en fait je suis tombé sur un concept qui s'appelle la coopération.

270 Ah oui oui, je l'ai lu aussi ! La coopération oui oui...

271 Voilà, la coopération, qui a été développée par Brandenburger et Nalebuff

272 Ouais c'est ça, j'ai lu ça !

273 Et du coup en fait, j'ai interrogé deux apprenants, donc deux salariés qui sont entre guillemets  
274 apprenants par le jeu..

275 Oui...

276 Dont une est venue d'elle-même à parler de cette coopération, et que ça pourrait être intéressant de  
277 travailler en équipe, et de gagner en équipe. Voilà, donc je sais pas ce que vous en pensez...

278 Bé, c'est-à-dire que ça touche mon champ social... Enfin ça touche mon champ d'enseignement à la  
279 faculté...

280 D'accord.

281 Parce que je travaille particulièrement sur les dynamiques de groupe, et au travail, donc  
282 l'emmerdant de la compétition c'est que pour faire court, c'est que dans notre système éducatif on  
283 est souvent porté » à la compétition.

284 Hum...

285 Je trouve que ça, ça forge, plus ou moins consciemment d'ailleurs, des... Une relation à l'autre, au  
286 travail qui est toujours teintée d'une opposition en fait. Même si c'est un collègue, et que c'est assez  
287 schizophrénique cette histoire, parce que à 25 ans quand on m'a dit bon bah voilà, maintenant il faut  
288 coopérer avec une équipe, moi j'étais surentraîné dans l'opposition, avec l'école, les classements à  
289 l'université etc., mais pas tellement dans la coopération.

290 Oui...

291 Et donc oui... Enfin... Mettre deux équipes dans une entreprise en compétition machin, j'ai envie de  
292 dire tout le monde sait le faire !

293 Ouais...

294 C'est pas très dur, les gens sont habitués. Mais alors, mettre tout le monde dans le même bateau, et  
295 résoudre un problème, alors ça par contre, ça ça fait travailler les gens. C'est-à-dire que les grands  
296 mouvements des années 80/90, on emmenait tout le monde dans des week-ends à se tirer dessus au  
297 paintball, à faire du rafting et je ne sais quoi encore, qui on d'ailleurs fait la fortune d'un certain  
298 nombre d'organismes, Euh... les études un peu sérieuses en psychosociologie du travail ont montré  
299 que ça n'encrent aucun changement quoi.

300 Ah ?

301 Voir même, c'était pire après !

302 Ah ouais ?

303 Bah oui, parce que la première erreur du n+1 ou du n+2 c'est d'arriver au château machin, il va y  
304 avoir plein d'activités, et de dire classiquement : « bon écoutez sur ce week-end, on enlève les  
305 galons, pas de ça entre nous, on est tous égaux, et puis on fait ce qu'on a à faire, et on s'éclate et ça va  
306 rendre une cohésion dans le groupe. »

307 Oui...

308 Seulement en disant ça, il donne une première consigne de travail, donc il continue à être cadre.

309 Ok.

310 Et donc ça ne change pas grand-chose en fait.

311 D'accord.

312 Après il nous faudrait plus de temps pour en discuter. Donc moi je suis assez pour tester la coopération, il y a tout un tas de systèmes coopératifs avec des jeux de coopération très simples, pas onéreux, et qui permettent de mettre en évidence des fonctionnements, des dysfonctionnements ou des améliorations de ces dysfonctionnements. Donc c'est plutôt comme ça que je l'utilise.

316 D'accord...Très bien...Voyez-vous d'autres choses à rajouter ?

317 Oui, il y aurait des milliers de choses ! (rires)

318 Par rapport à l'animation peut-être ? Par rapport au formateur ? L'animateur, doit-il avoir une place importante ? Par rapport à votre expérience vous l'avez peut-être déjà vu ?

320 Euh... Celui qui anime le jeu ? La place de... ?

321 Oui.

322 Ah oui oui, il a une place hyper importante, alors pour moi il est garant du cadre.

323 D'accord.

324 Il est garant de... On va dire du climat pédagogique, à partir du moment où il décide d'encadrer, il faut qu'il soit garant de ce climat. Et c'est ce que je vous disais un peut tout à l'heure, je peux prendre le même jeu et le faire vivre à deux groupes différents, une séquence ou un moment de jeu très très insupportable ou très très joyeux pour d'autres quoi, avec les mêmes jeux.

328 Ouais...

329 C'est important qu'il est une très bonne maîtrise de ce qu'il propose, évidemment. Et qu'il ne... A mon avis qu'il ne parte pas avec de la représentation de son public. C'est-à-dire que j'ai beaucoup vu aussi en terme d'animateur, c'est : « ah tiens, je m'adresse à des mômes incarcérés, ah tiens, je m'adresse à des personnes âgées, ou à des étudiants, ou à des salariés de telle boîte, on va les faire jouer à ça, à ça, à ça !

334 Oui...

335 Et ça c'est un petit peu dangereux, parce que ça veut dire qu'on est un peu devin quoi... Il y a dans le groupe des envies partagées par dix, vingt, trente, quarante personnes. Alors déjà ça c'est fort, et puis après on se trompe... Donc si j'écoute les représentations du public, ou si moi-même j'en ai, je ferme tout une expérience possible au public.

339 D'accord

340 Après il faut une technique d'explicitation des règles, d'aménagement de l'espace.

341 De l'espace oui...

342 Oui, oui bien sûr oui. Oui ce qui m'embête le plus c'est les gens qui disent : « ah non, on ne les fait pas jouer à ça, ou non non ça ça va partir en sucette, non ça c'est des gens qui sont pas capables de jouer à ça », ça m'embête ça.

345 D'accord.

346 Et si il faut qu'il y est apprentissage, il faut qu'il y est élaboration. C'est-à-dire que moi quand je fais jouer des adultes à des jeux de coopération, si je les fais jouer et qu'on s'arrête là, je suis pas sûr qu'ils en retirent quelque chose.

349 Oui...

350 Par contre, quand je les fais jouer et que je les mets dans des situations coopératives, et qu'après on élabore ensemble, c'est l'élaboration qui permet d'apprendre des choses.

352 D'accord donc l'élaboration c'est une sorte de débriefing ou...

353 Oui c'est ça.

354 Elaboration, parce que c'est un mot de jargon ou c'est ?

355 Non, élaboration je fais bien exprès de dire élaboration parce que j'utilise plutôt des méthodes rogeriennes où on se met en cercle et ou en fait je fais élaborer au groupe l'expérience. C'est à dire c'est pas moi qui arrive... En fait, je déguise pas un apport théorique en ayant fait un jeu avant où on dit : « bon on va jouer un petit peu », puis blam on part tout de suite en apport théorique (rires)...

359 (rires)  
360 Donc non, je m'appuie plutôt sur l'idée que le groupe va élaborer ensemble, on fait rebondir la  
361 discussion, et je donne très peu mon avis en fait. Donc c'est le groupe qui élabore son expérience. Et  
362 à partir de ce moment le jeu a de l'impact.  
363 D'accord.  
364 Voilà, le jeu pour le jeu en entreprise comme ça, qui permet de changer les pratiques et des encrer,  
365 ouais, il faut se lever quand même, parce que les pratiques à changer dans une organisation, c'est  
366 quand même pas facile.  
367 C'est sûr.  
368 Donc voilà, c'est souvent ce qu'on appelle des adhésions de surface dans mon langage, c'est-à-dire  
369 qu'il y a une adhésion de surface et en quelques semaines allez, on retombe sur des pratiques  
370 habituelles quoi.  
371 D'accord.  
372 Pour que ça serve, il faut élaborer quoi.  
373 Oui, j'avais jamais entendu parler.  
374 C'est vrai ? C'est toute la différence de l'utilisation d'un soi-disant serious game, même si je n'aime  
375 absolument pas ce terme de serious game... Euh, c'est l'élaboration. L'autre fois j'étais dans un salon  
376 où effectivement il était basé sur le jeu, sur les serious games, on nous montrait des tas de trucs, ok,  
377 on joue à ceci, on joue à cela. Mais personne reprenait ce que collectivement ça avait fait sur les  
378 individus quoi.  
379 Et pourtant...  
380 Oui, pourtant c'est ça qu'il faut faire. En le disant ça paraît un peu évident, mais... Soit c'est des gens  
381 qui se sont emparés du jeu un peu comme ça de façon opportuniste, et ils maîtrisent pas bien la  
382 dynamique de groupe et ce que ça fait, soit c'est des gens qui sont dans la dynamique de groupe  
383 mais qui ne peuvent pas trop saquer le jeu, ou qui ne comprennent pas bien l'intérêt du jeu, donc  
384 bon. C'est rare qu'on est le couplage, ça arrive, mais c'est pas si souvent !

## Annexe 7 – Retranscription d’entretien : Elodie

- 1 On en a fait quelques-uns en retraite  
2 Ouais... Parce que avant tu étais en retraite ?  
3 Oui. A l’unité d’accueil retraite  
4 D’accord... c’était quoi comme jeux, tu te souviens ?  
5 Alors euh... mots croisés euh... Je les ai plus mais...  
6 Est-ce qu’il y avait le Trivial Pursuit ?  
7 Oui aussi, je l’avais plus en tête...  
8 Ça tu as fait le Trivial Pursuit...  
9 Oui, on l’a fait.  
10 Est-ce que tu as fait le jeu de l’oie ?  
11 Oui, on l’a fait également oui.  
12 D’accord... Et le dernier c’était le Vive la vie ! Tu l’as fait ?  
13 Non, je ne l’ai pas fait.  
14 D’accord. Ok. Donc est-ce que tu te souviens dans quel cadre c’était ? Euh... Quand tu as fait ces jeux-  
15 là ? En intégration ?  
16 Non, pas en intégration, c’était au cours... Non, non c’était largement après l’intégration.  
17 Ça été fait pour quoi ? Est-ce que tu te souviens si ça été fait parce qu’il y avait un creux dans  
18 l’activité ?  
19 Oui, c’était en période... Donc là, notamment pendant les... Pendant la période estivale hein...  
20 Ouais ?  
21 Juin, juillet, août.  
22 Hum hum...  
23 On avait très peu d’activité.  
24 Ouais...  
25 Autrement en ce qui concerne les jeux... C’était intéressant... Dans la mesure où bon. Ça change des  
26 quiz, parce qu’en retraite on faisait presque... beaucoup de quiz...  
27 Hum...  
28 Sur Moodle oui... Non, c’était assez convivial en guillemets.  
29 Ouais  
30 Ouais, enfin entre collègues... Non, c’était appréciable et en même temps ça nous permettait de  
31 revoir des items, des points sur lesquels les clients ne nous posent pas forcément des questions...  
32 Hum...  
33 C’est vrai qu’en période estivale, on a peu d’activité donc forcément euh...  
34 Tu perds un peu ?  
35 Oui voilà. Donc non, c’était intéressant enfin dans ce sens-là.  
36 Et du coup tu penses que par rapport à un support en Power Point, par rapport à une formation bête  
37 et méchante. Tu vois, ça aurait été fait par exemple ici avec Laurent ou... Avec un support.  
38 Oui ?  
39 Tu penses que tu aurais retenu mieux ce que tu as revu dans le jeu ou pas ?  
40 Euh oui, il me semble.  
41 Tu penses que tu aurais plus retenu ?  
42 Oui, moi je suis plus... Bon, c’est intéressant les jeux, ça permet quand-même de revoir certains  
43 points, mais pour ma part je préfère quand-même la partie point technique avec euh...  
44 Assez formel ?  
45 Oui voilà. Je suis assez scolaire (*rires*)  
46 D’accord, donc le jeu tu le vois plus comme quelque chose de... Comme tu as dit, de convivial ?  
47 Voilà, ça permet de revoir des points en collègues, d’échanger, de revoir aussi nos pratiques, nos  
48 idées... Voilà, ça permet aussi ben de comparer un petit peu le niveau de réponse je dirais.

49 Ouais.

50 Comment on aurait répondu dans tel cas ? Euh... Enfin ensemble c'est intéressant. Mais pour ma part

51 je préfère quand même la partie...

52 D'accord, et si jamais tu avais quelque chose d'abordé dans le jeu, avec un support que tu garderais

53 en papier, tu... ? Si tu veux, un rétrospective un peu, ou toutes les réponses aux questions... Est-ce

54 que tu verrais un intérêt à ça ?

55 Oui.

56 Ça me vient comme ça là, bon parce que tu dis que le jeu c'est bien et que tu préfères le formel

57 Oui.

58 Si tu as par exemple des questions... Je sais pas... Dans le Trivial Pursuit, c'était de la Relation Client

59 Oui.

60 Voilà, donc vous jouez, ça dure une heure et demi, deux heures... Et suite à ça, que chacun reparte

61 avec un document où il y a toutes les questions et les réponses.

62 Oui, ça c'est intéressant.

63 Et pour le jeu de l'oie, ce serait pareil ?

64 Oui, après certes bon. Pour certains points qu'on utilise peu ça peut être intéressant si on a envie de

65 revoir un point, seule, après le jeu, oui ça peut être intéressant.

66 D'accord.

67 Après ça dépend du thème mais oui ça peut être intéressant.

68 Ca dépend du thème tu veux dire...

69 Bah après c'est vrai qu'il y a certains thèmes, enfin je parle plus pour la partie retraite parce qu'après

70 en santé on n'a pas... Euh... Par exemple, pour la Relation Client, ou des thèmes qu'on maîtrise, voilà,

71 donc il n'y a pas spécialement intérêt de refaire un compte rendu après le jeu, mais pour le jeu par

72 exemple sur les cotisations, voilà, sur des points beaucoup plus pointilleux, oui là ça peut avoir un

73 intérêt.

74 Donc en plus des fiches mémo ?

75 Oui.

76 Ou mixer les deux ou...

77 Oui voilà, après ça dépend vraiment de l'item.

78 D'accord...

79 Enfin pour ma part, après je sais pas...

80 Oui oui bien sûr. C'est toi qu'on interroge, c'est ton point de vue, c'est ta perception à toi ! Euh...

81 Qu'est-ce que je voulais dire ? Oui, du coup, juste pour être sûr de bien comprendre, tu penses...

82 Enfin selon toi hein, par rapport à toi...

83 Oui...

84 Qu'il te serait assez difficile d'apprendre par le jeu. Parce que là les jeux ont été faits pour voir en

85 gros revoir des choses qui ont... En fait par exemple, si tu arrives aujourd'hui à Humanis, tu as ton

86 parcours d'intégration...

87 Oui...

88 Euh... On te propose un jeu pour apprendre ?

89 Pour ma part non. Bon après c'est vrai que j'ai un côté très scolaire, donc forcément bein... c'est

90 intéressant mais euh... Au cours d'une formation ça peut être intéressant.

91 Oui...

92 Mais pas d'emblée, non. Pour certains points je pense que c'est quand-même nécessaire d'avoir une

93 partie bien structurée...

94 Et euh... Par exemple. Tu as un parcours d'intégration...

95 Oui.

96 Qui dure à peu près deux semaines et demi trois semaines il me semble,

97 Oui

98 Toi, ça ne te pose pas de problème qu'il y est cinq jours de formation consécutive sur Power Point ?

99 Bah en faisant des exercices, des cas pratiques etc., pour ma part non. Je préfère.

100 Est-ce que dans tes trois semaines formation, tu penses que le jeu peut faire office de soupape ?

101 Oui.

102 De ce point de vue là, ça peut être pas mal ?

103 Voilà. Après bon, c'est pour la partie santé, c'est vrai qu'en retraite c'est très réglementé donc j'ai du mal à imaginer la formation qu'on a eu, bah d'ailleurs avec Laure, à mon intégration...

104 Oui ?

105 D'emblée sous forme de jeu, parce que c'est vrai qu'en retraite c'est très réglementaire.

106 Ouais, donc tu dirais que le jeu peut être approprié sur des thématiques qui sont moins réglementaires ?

107 Un peu moins oui.

108 Comme quoi par exemple ?

109 Euh... C'est vrai par exemple, bah là au courant de notre formation on a fait un jeu avec Laurent, enfin voilà, c'était un petit questionnaire, là c'était intéressant.

110 Ah, les incollables ?

111 Oui, j'dis pas que... c'est réglementé, mais moins qu'en retraite. Donc après ça dépend toujours de la formation. En retraite on peut pas vraiment se permettre d'emblée d'apprendre en jouant... Après en santé, bon... C'est vrai qu'on a eu une formation très complète. Donc après j'dirais...

112 Hum...

113 Pour certaines personnes qui avaient déjà les bases, pour eux oui ça aurait été intéressant. Après, même pour nous, on avait quand même besoin des bases, mais pas autant. Enfin moi pour moi c'est plus faisable en santé qu'en retraite.

114 D'accord. J'ai une dernière question, c'est par rapport à la compétition.

115 Oui...

116 Euh... La plupart des jeux qui ont été faits pour Humanis ici, ce sont des jeux où tu es tout seul avec ton pion contre les autres. Qu'est-ce que tu penses de ça ? Penses-tu que c'est bien ?

117 Pour ma part ça s'est très bien passé, après bon certes, certaines personnes ont un esprit beaucoup plus... joueur ! Globalement ça c'est très bien passé !

118 Tu n'as pas vu même indépendamment de la compétition, des réticences, ou des gens qui étaient vraiment bloqués au fait de jouer ? Ou même toi ? Tu n'as pas de problèmes avec le fait de jouer ?

119 Parce qu'il y en a qui n'aiment pas !

120 Si j'aime bien, surtout de confronter nos réponses parce que c'est vrai, on a beau faire le même métier, on ne va peut-être pas porter le même niveau, ou la même réponse à un client. Donc non, c'est intéressant.

121 Ça permet de faire des échanges quoi.

122 Oui, voilà ! Mais pour moi le jeu reste intéressant en complément de la formation théorique, mais pas en formation de base.

123 Oui. Bon, eh bien super !

124 Ça répond à tes questions ?

125 C'est parfait ! Très bien, merci beaucoup !

## Annexe 8 – Retranscription d'entretien : Responsable ICR

1 Je voulais avoir votre point de vue un peu, sur les jeux pédagogiques, et ce qu'il s'est passé en gros à  
2 Humanis depuis un an.  
3 Hum...  
4 Mon mémoire en fait je vais le faire sur, en fait là c'est la problématique, (*en montrant un document*  
5 *imprimé*) c'est la perception de l'intérêt suscitée par l'action de se former en entreprise via le jeu  
6 pédagogique.  
7 Hum hum...  
8 Donc en fait, je compte interroger plusieurs personnes, plusieurs points de vue, pour essayer de  
9 balayer le plus large possible sur l'intérêt qu'il peut y avoir à faire ça. Donc il y a vous par exemple, un  
10 intervenant d'un OPCA,  
11 Oui  
12 Euh... par exemple par rapport à l'imputation au plan, si eux ils voient un intérêt à ça, comment ça se  
13 passe pour eux, et si jamais ils en ont entendu parler ou pas... Un consultant externe, d'un cabinet de  
14 formation sur Lille  
15 Oui  
16 Une ingénieure pédagogique spécialisée dans le « lude », donc dans le côté vraiment ludique de la  
17 formation  
18 Hum hum...  
19 Et puis après, ici, des référents qui ont assisté, et puis des apprenants. Voilà, donc du coup il y a  
20 forcément plusieurs intérêts possibles, en fonction des personnes. Donc je sais... dans les lectures il y  
21 a déjà l'intérêt individuel et situationnel (*en montrant un document imprimé*), et puis après il peut y  
22 avoir par exemple tout ce qui concerne le Retour Sur Investissement, l'intérêt dans les modalités ou  
23 dans la gestion des compétences, tout ça...  
24 Oui  
25 Voilà, donc je ne sais pas si vous avez un point de vue déjà...  
26 Sur l'intérêt du jeu, pourquoi ?  
27 Oui, est-ce que ça a un intérêt pour vous de vraiment faire un jeu ? Alors j'ai ma petite idée là-  
28 dessus...  
29 (*rires*) Oui, eh ben évidemment oui. Parce que l'on rentre aussi par un autre canal. En fait on se rend  
30 compte, on peut être dans du didactique pur. Le didacticiel c'est encore autre chose ?  
31 Oui  
32 En fait là je pense plus au présentiel...  
33 Oui, en fait quand je parle du jeu pédagogique, c'est vraiment le jeu de plateau.  
34 Voilà, donc c'est hyper complémentaire je trouve, c'est une autre façon d'aborder les choses. En fait  
35 tu rentres par un... justement par le jeu, la dédramatisation. Parce que souvent la formation ça a un  
36 intérêt, mais derrière quand il y a des évaluations etc. ça... est ce que je vais y arriver ? euh...  
37 Ouais  
38 En fait, c'est une forme d'évaluation le jeu aussi.  
39 Oui  
40 C'est : j'ai bien compris, j'ai bien intégré. Et en fait tu le fais sous un format ludique justement, sous  
41 un format complètement déstressant  
42 Oui  
43 Oui, et sous un... en fait, c'est pas culpabilisant, dans le jeu tu peux te planter. Ça t'énerves, ça  
44 t'agace, mais en fait c'est aussi très stimulant le jeu. Quelque part tu te plantes, et tu te dis merde  
45 c'est pas possible... En fait, la stimulation de la réaction par rapport au jeu elle est différente par  
46 rapport à une évaluation pure.  
47 D'accord

48 Et donc elle est beaucoup plus productive pour moi. On se rend compte que les personnes si tu veux,  
49 intègre plus facilement. Parce qu'on est dans une autre dynamique. Rien que le terme, rien que... On  
50 apprend en rigolant aussi, et en s'amusant. Mais vraiment... tu vois moi je me souviens des premières  
51 photos que j'ai vues parce que j'étais pas là...

52 **Oui**

53 Et c'était des gens qui étaient ouverts...

54 **Sur les jeux qui sont faits ici ?**

55 Oui, sur les jeux qui sont faits ici

56 **Hum...**

57 Donc ça montre bien, en plus je connais les gens etc.

58 **Ouais**

59 Donc il y avait des têtes que je repérais. Et attends, ils étaient complètement éclatés avec leurs trucs

60 **Oui**

61 Tu voyais aussi toute la convivialité qu'il peut y avoir autour...

62 **C'est sûr...**

63 Et en plus pour un manager ça a un double intérêt. C'est-à-dire que si le manager est là... aujourd'hui  
64 je trouve qu'on a vraiment progressé dans le domaine...

65 **Oui, ça vous en aviez parlé je me souviens ; les leviers managériaux dans le comportement de ses**  
66 **équipes (lit un document imprimé).**

67 Voilà c'est ça. En fait tu peux trouver des clefs managériales. C'est-à-dire qu'il y a des fois tu bloques  
68 avec des gens pour une raison X ou Y. Soit par rapport à toi... Soit parce que c'est toi qui bloques,  
69 parce tu as ce format-là de la personne sous... Ou alors tu bloques... Tu tournes, tu sais pas

70 **Ouais**

71 Ou l'autre aussi, ça le stress, parce que il sent que t'as envie de l'accompagner, mais en plus t'y  
72 arrives pas, donc c'est stressant. Que là en fait quand tu vois les gens autour d'un plateau de jeu... ça  
73 arrive... moi ça m'est arrivé dans la vie de tous les jours, tu te dis : wouaah la réaction, j'avais pas  
74 imaginé qu'il ou elle puisse réagir comme ça... et là tu vois une autre... soit tu vois une autre face de  
75 la personne, soit tu sens, tu vois comment l'approcher différemment. Parce qu'il y a un de ces leviers  
76 que tu n'avais pas vu, et qui là te saute aux yeux. Et c'est ça qui est intéressant... pour le manager je  
77 trouve. Alors là je vais plus loin, mais...

78 **Non non, c'est très bien justement, de toute façon, enfin si ça peut avoir un intérêt pour vous pour le**  
79 **manager, pour l'apprenant, pour le formateur, pour l'organisation même**

80 **Hum... Après pour l'organisation oui, moi je dirai que c'est plus les didacticiels qui...**

81 **Qui ont un intérêt oui...**

82 En termes d'organisation, par rapport à notre propre activité. Après pour l'organisation, si quand-  
83 même. Le jeu en tant que tel avec son côté déstressant, dans une activité qui est rarement pas sous  
84 pression... ça te permet complètement de t'évader. Et en fait de repositionner les choses.

85 **Pour les apprenants ?**

86 Pour les apprenants, pour les apprenants là vraiment. Pour les managers, tu retrouves quelqu'un qui,  
87 qui est euh... qui est plus positif, qui a évacué son stress quelque part, donc c'est positif aussi hein.  
88 Parce que tu retrouves un collaborateur mieux dans ses baskets qui a peut-être compris aussi que  
89 euh... parce que en dehors de la formation pour moi, c'est essentiellement de l'évaluation le jeu.

90 **D'accord. Ouais, c'est au-delà de la formation**

91 C'est au-delà de la formation oui. On valide la connaissance de la personne. C'est ça.

92 **Oui...**

93 En fait c'est ça oui. En tout cas nous aujourd'hui. Après la formation par le jeu en tant que tel

94 **L'apprentissage par le jeu ?**

95 L'apprentissage réel par le jeu, pour moi aujourd'hui, ça on l'a pas mis en place, et j'ai un peu de mal  
96 à voir sincèrement, comment on pourrait le mettre en place chez nous. Ça c'est un deal. Par  
97 exemple, faire tout notre parcours d'intégration par le jeu. Ça serait reprendre tout notre parcours  
98 d'intégration et se dire là : quel est mon objectif, qu'est-ce que j'ai comme objectif de connaissance  
99 au bout...

100 Hum...

101 Et comment je peux faire pour qu'ils intègrent la connaissance par le biais de l'apprentissage par le

102 jeu, sans qu'ils aient un socle.

103 Oui, donc de but en blanc, commencer directement par un jeu, comme ça...

104 Oui, oui... et ça...

105 Ça peut être un sacré défi...

106 Ouais. Par contre moi je pense vraiment que... alors, ça c'est personnel mais peut-être que je me

107 plante hein. Je pense que c'est un autre... la formation faut vraiment avoir l'intégralité. Parce que en

108 fait c'est adapté à des situations, adapté... il faut savoir, plus on va être varié, plus on va pouvoir tirer

109 le bon truc et avoir un bon équilibre global. Et même pour les... parce qu'on est tous différents. Il y a

110 des gens aussi avec qui le jeu... ce que je vois là globalement, c'est que globalement ça marche.

111 Le jeu ?

112 Le jeu, ici. Mais je pense qu'il y a des gens que ça peut bloquer. Pour des raisons X ou Y.

113 Hum...

114 Il y a des gens qui n'aiment pas jouer.

115 Bien sûr.

116 Et ce sont souvent des gens qui n'aiment pas se dévoiler. Parce qu'on se dévoile pas le jeu, et c'est

117 souvent ça. Donc en fait je pense qu'il faut les rassurer en amont...

118 D'accord ouais...

119 Là on a... parce que là il y en a dans les gens qui font des jeux, il y a des tempéraments comme ça. Et

120 la dernière fois je me posais la question, pourquoi ? Quelques fois je réfléchis au truc, et je me dis

121 « mais pourquoi ? » ça on l'a pas vu ? Eh bien tout simplement parce » qu'on leur a apporté en

122 amont un socle, une base... puis ils se connaissent, il y a pas vraiment de nouveaux.

123 Non...

124 Ce qui serait intéressant, c'est de voir, pour des nouveaux comment, si on fait des jeux en

125 intégration, comment ils réagissent, parce qu'ils se connaissent mois, et notamment au début, pas en

126 fin de formation. Ça ça serait peut-être un test à faire.

127 Donc avant même le socle commun retraite...

128 Alors ça je sais pas... parce que par rapport à nos jeux, je suis pas certaine.

129 Ouais, au jour d'aujourd'hui ouais...

130 Mais ça pourrait être intéressant, en fait de réfléchir comment faire. Ou de donner des grandes

131 lignes. En fait ce qui serait intéressant avec le jeu aussi, c'est qu'on puisse avoir différents sortes de

132 jeu, qui nous permettent de valider les connaissances aussi euh... à chaque étape. Et ça ça pourrait

133 être intéressant. Le quiz est important, tout est important, mais ça aussi ! Parce que ça donne aussi

134 une image différente en fait, de l'entreprise, de la boîte... dans une activité on est très suivi, la qualité

135 etc. ça donne un caractère très léger le jeu, et qui est important.

136 Ouvert même ?

137 Ouvert oui

138 C'est vrai que c'est quand même une preuve d'innovation

139 Tout à fait. C'est quelque chose qui... on se fait toujours tout un cirque etc... c'est quelque chose qui

140 coûte pas cher. Tu sais quand j'en ai parlé à Dominique... Nan, j'ai fait une intervention en... alors ça,

141 ils ne s'y attendaient pas à celle-là ! (rires) J'ai fait une intervention sur le niveau de service cible

142 détaillé, ils croyaient que j'allais leur parler des scripts etc.

143 Hum...

144 Et derrière j'ai passé beaucoup de temps à montrer ce qui avait été fait avec le FIRC...

145 Ouais ?

146 Les supports, les jeux, machin, j'avais très peu de temps. J'avais dix minutes. Et j'avais les gens devant

147 moi, déjà qui étaient étonnés, qui voyaient pas le truc, et... Celle qui a pris la coordination

148 managériale, et il y a aussi l'accompagnement du changement, n'arrêtaient pas de me dire :

149 Katherine, vous avez fait ça par une euh... Elle me l'a dit au moins quatre fois je disais à Adeline.

150 « Vous avez fait faire ça par une agence extérieure, ça a du vous coûter cher ? » J'ai dit « non non, je

151 t'expliquerai après ». Après je lui ai expliqué, et je lui dis que ça coûte pas grand-chose... ça coûte le  
152 temps de.  
153 **Oui...**  
154 Je lui dis, il faut que tu leur laisse le temps de. Alors ça aussi je pense que... ça elle me l'a dit une fois  
155 Adeline, et je pense que c'est vrai. En fait, le fait qu'elle me l'ai dit, je me suis dit : mais elle a raison.  
156 Mais je me suis pas rendue compte, moi, que ça avait un intérêt. Par contre c'est clair. Elle m'a dit :  
157 « mais Katherine, on a de la chance parce que vous nous avez laissé le temps, et vous nous avez  
158 laissé la possibilité »...

159 **De mûrir ...**  
160 De mûrir, de faire ça, de chercher et de le construire. Et en fait je pense que c'est ça derrière aussi. Et  
161 après coup, et même sur le coup, j'disais « oui enfin bon... ». Et après j'ai réfléchi et j'dis c'est vrai,  
162 c'est vrai que... en fait on est toujours sous... il faut accepter à un moment donné de laisser des gens  
163 travailler sur le sujet sans les enquiquiner

164 **Ouais**  
165 Laisser murir le truc, le temps qu'il faut pour le faire, et ensuite produire. Mais on est pas dans ces  
166 environnements-là. On est dans des environnements de production, d'immédiateté, et notamment  
167 dans nos activités. Et en fait c'est ça qui est intéressant aussi, parce que ça donne... En fait euh... il  
168 faut, quand tu parlais d'ouverture, je pense que c'est ça aussi. Ça permet... Alors je sais pas si c'est  
169 clair dans ta tête ce que j'dis, mais après coup je me suis dit aussi, c'est vrai et je suis revenu dessus  
170 en me disant : je me suis même pas posé la question...

171 **Oui, c'est ça mais on y pense pas forcément vu que c'est tout neuf de toute façon et que...**  
172 Mais même après !

173 **Ouais ?**  
174 Même après oui. En fait non, ils vont travailler là-dessus, si par exemple quand je suis arrivée :  
175 Thomas, le jeu, destin, le machin, l'entreprise : « tiens, t'en es où ? ». En fait, tu ne focalises pas  
176 dessus, mais par contre il faut pouvoir l'intégrer dans la culture d'entreprise. En fait il faut vraiment  
177 pouvoir l'intégrer, il faut que le manager puisse intégrer cette dimension-là. Et c'est d'autant plus,  
178 regarde nous, on est dans une activité hyper à production

179 **Oui**  
180 Moi je suis quand-même quelqu'un qui suit à l'objectif...

181 **Hum...**  
182 Mais franchement, alors là, ça m'a même pas traversé l'esprit ! C'est Adeline quand elle me l'a dit,  
183 qu'après coup j'ai réfléchi et j'ai dit « bah c'est vrai en fait ». Et je pense que ça ça peut apporter  
184 aussi, mais par contre il faut justement bien intégrer le fait que... En fait il faut... Je sais pas comment  
185 te dire

186 **Vous voulez dire que pour une équipe, le jeu c'est bien pour la formation, mais l'équipe qui conçoit le**  
187 **jeu c'est aussi bien parce que ça permet de prendre du temps dans la conception ?**  
188 En fait ça permet de prendre... Alors c'est pas ça que je veux dire... Moi je pense vraiment, et là je  
189 pense mangement, pilotage.

190 **Oui**  
191 Je pense vraiment que là, à ce niveau-là, ça ouvre, ça... A partir du moment où le manager laisse le  
192 temps de faire, ça ouvre des horizons au manager aussi. C'est-à-dire que sur le coup je n'avais pas  
193 obligatoirement pensé de manière très claire... ça va me donner des clefs pour le management...

194 **J'imagine...**  
195 Et c'est en voyant les gens, et je les ai pas vu souvent, je les regarde faire, et je me dis « mais attends,  
196 c'est pas possible », c'est pas possible ce qu'on se dévoile et ce qu'on laisse voir de nous. Et ce qu'on  
197 peut découvrir. Et là, mais c'est un terrain de jeu aussi pour le manager, qui est quand-même assez  
198 phénoménal.

199 **Hum hum...**  
200 Et ça il faut... Je pense aussi que c'est une école de management. Tu vois où je vais. C'est-à-dire que  
201 moi je ne suis pas allée jusque-là.

202 **Ouais ?**

203 Mais ça je l'ai dans ma petite tête si je ne pars pas avant. Moi mes managers je vais commencer déjà  
204 à leur dire, « j' pense qu'il serait bien que vous assistiez à un ou deux jeux ». Alors, il y en a qui m'ont  
205 regardé : « elle est timbrée, elle est tombé sur la tête », les autres qui m'ont dit... celle la elle avait  
206 très bien compris ce que je voulais dire... Je pense à Corinne là.

207 **Ouais**

208 Et elle était d'accord. Ça j'en suis certaine parce que c'est elle, tout de suite ! Mais par contre... Ah  
209 nan mais attends... En fait elle, elle réagit sur le temps pour faire etc. Mais dans ses yeux je l'ai bien  
210 vu, elle a tilté tout de suite

211 **Elle a vu l'intérêt...**

212 Elle a vu l'intérêt tout de suite ! Et ça c'est clair, c'est clair. Parce que pour moi ça pourrait être  
213 intégré dans des formations de management. C'est comment utiliser le jeu dans euh... dans... pour  
214 manager mes équipes, pour accompagner, pour faire grandir mes équipes, dans le sens non  
215 seulement connaissance opérationnelle, mais le comportement, le... Tu vois ?

216 **Oui, oui**

217 Et j'trouve que pour le manager aussi... en fait tu vois les choses différemment. Quand tu es là, que  
218 tu regardes, tu es aussi intégré dedans. Donc euh... tu as un rôle aussi dedans. Et, si t'as assez de  
219 recul par rapport à toi... Imagine que tu te mettes à jouer avec le groupe, c'est très intéressant parce  
220 que tu vas voir aussi le changement d'attitude du groupe, et ça c'est pour toi, pour te faire grandir !  
221 C'est énorme !

222 **De voir...**

223 De voir les réactions factuelles des gens, les modifications de comportement. Toi tu re-bouges son  
224 comportement, tac, et hop tu vois que ça marche, ça marche pas. Alors tu vas dire que c'est un peu  
225 tordu mais.... Moi j'y crois, j'y crois fondamentalement.

226 **Oui**

227 Et je me rends compte... le peu de fois où... c'est vrai, c'est vrai. Ça te permet aussi quand tu regardes  
228 le jeu, tu vas voir les gens, qui de manière récurrente vont faire d'une certaine façon. Et d'une façon  
229 dont ils se rendent même pas compte.

230 **Ouais**

231 Tu as des gens qui sont stratèges, tu l'as pas vu... et tu te dis « mais comment je peux utiliser la  
232 capacité de cette personne dans mon activité. C'est-à-dire que ça te permet aussi de découvrir des  
233 gens, de découvrir des potentiels dans ton activité, et donc de repenser ton activité différemment.

234 **Ah ouais...**

235 *(rires)*

236 **J'ai pas du tout imaginé ce volet là en fait...**

237 C'est pour ça que j'avais dit ça la dernière fois.

238 **Mais c'est pour ça que c'est extrêmement intéressant, parce que c'est quelque chose de neuf... Donc**  
239 **en fait c'est presque plus... intéressant pour le manager ?**

240 Ah non je ne dirais pas ça, mais j'dirais que c'est moins évident. En fait j't'en parle parce que ça paraît  
241 pas si évident que ça...

242 **Non, ça l'est pas**

243 Et moi, je suis une convaincue de ça.

244 **D'accord.**

245 Mais pour y arriver, il faut déjà le passer en opérationnel, le... En fait en opérationnel...

246 **Il y aurait plusieurs phases ?**

247 Voilà... par la phase on déploie des jeux, on le voit en opérationnel, il faut déjà convaincre le manager  
248 que c'est intéressant pour l'opérationnel, et voir après quel intérêt ça peut avoir pour lui, parce que  
249 là, c'est la formation du manager. Et ça c'est autre chose. Et c'est quand-même très important. Je  
250 trouve que ça donne des clefs. C'est la même chose... alors ça on le dit souvent, mais c'est vrai, ça  
251 dédramatise le jeu, ça... c'est déstressant. Ça veut pas dire qu'il faut le faire que comme ça. Moi je  
252 suis pas une... en fait j'me dis, c'est pour ça que je dis que c'est complémentaire. Il y a des entreprises  
253 qui ne travaillent que par le jeu.

254 **Oui**

255 Notamment... j'me dis que nous dans nos, dans nos contexte j'y crois pas trop. Je...

256 **Oui il faut quand même du concret ?**

257 En fait la réussite, elle tient à un équilibre dans les choses. Après tu adaptes. En fait, l'équilibre, il va

258 bouger dans le temps, par rapport à tes objectifs, par rapport à la situation, par rapport aux

259 personnes que tu as en face.

260 **Ouais ouais... il faut aussi que le soit... enfin... dans l'équilibre dans la conception. Il ne faut qu'il soit**

261 **trop ludique ? Pour que l'apprentissage se fasse quand-même ?**

262 **Oui**

263 **Quand vous avez fait la... comment ça s'est passé quand.. . par exemple le premier qui a été fait ici**

264 **c'est le Trivial Pursuit...**

265 **Ouais**

266 **Qui a pris l'initiative de faire ça ? De dire à un moment on va partir, on va essayer de faire un jeu...**

267 **Alors ...**

268 **C'était juste avant que j'arrive ça.**

269 Je me souviens pas. Ce que je sais, c'est que moi le jeu, j'en parlais déjà. Ça fait longtemps.

270 **Pourquoi ? Comment ça vous est venu ? C'est quelque chose que vous aviez vu ou ?...**

271 Ah ça oui, je savais qu'il y avait de la formation par le jeu.

272 **D'accord**

273 Ça je l'savais, mais ça restait très... c'est un intérêt. J'y voyais un intérêt. C'est quand-même assez

274 nouveau la formation par le jeu

275 **Bien sûr**

276 Mais je savais, une fois j'ai rencontré quelqu'un qui était coach individuel par le jeu aussi

277 **D'accord**

278 Donc on avait discuté, ça m'intéressait, ça... Mais en même temps c'était vraiment... enfin voilà, c'est

279 à l'extérieur, c'est quelqu'un que je rencontrais etc. Rien à voir avec le pro, enfin vraiment du perso.

280 Rien à voir, c'était une rencontre comme euh... Mais ça, si c'était quelque qui me trottait par la tête.

281 **Ouais**

282 Et de toute façon, quand le FIRC a été créé, l'idée du FIRC c'était aussi de pouvoir utiliser tous les

283 outils mis à notre disposition et tous les vecteurs innovants ou pas.

284 **Oui**

285 Pour pouvoir faire grandir, et pouvoir accompagner. Donc c'était ça en fait. L'idée de base elle est là.

286 Donc c'était la continuité. Après il y a eu Adeline, il a fallu qu'on construise...

287 **Oui**

288 Je pense, je sais pas si on a discuté du jeu toutes les deux. A un moment donné on en a discuté, sans

289 plus. Et après je sais pas si c'est elle ou si c'est moi qui suis revenue dessus.

290 En tout cas vous avez été...

291 On était, de toute façon, en phase.

292 **Oui c'est ça**

293 Et à un moment donné, on s'est dit « on y va ». En fait, et puis les stagiaires, c'était ça aussi. L'idée

294 des stagiaires c'était ça, c'était euh... on va, quand on construit, c'est pas obligatoire, on aurait pu

295 dire le jeu... donc on a travaillé sur d'autres choses. Après l'étape ça été le didacticiel...

296 **Ouais**

297 Et puis l'autre étape, le jeu... Et... je me souviens qu'une fois Adeline m'a dit, et c'est vrai parce

298 qu'elle me l'a redit après, elle m'a dit : « Katherine, (et c'est en parlant de toi), je voudrais mettre

299 Thomas sur un jeu ». Alors avant il y a eu le Trivial Pursuit, mais « on peut y aller ? » et je lui a

300 répondu... Et en fait, elle m'a dit : « vous m'avez répondu oui sans (et c'est vrai je me souviens

301 maintenant), c'est oui vas y ! », c'est comme ça.

302 **D'accord ouais**

303 J'ai pas posé de question de temps, j'ai pas posé de question de machin, j'ai pas posé de questions...

304 J'ai du dire « ça va aller, tu auras, tu me dis si tu as besoin, financièrement parlant » je pense. « Non,

305 on va se débrouiller, et puis c'est tout, c'est parti comme ça. Et c'est vrai que j'ai plus posé de

306 question.

307 Et ça s'est fait...

308 Oui, parce que je pense aussi qu'il faut que ça se fasse... la réussite elle est liée, notamment dans ce

309 genre de trucs dans le « laisser faire », dans la confiance.

310 C'est ça, c'est la confiance ?

311 Il faut que ça soit cadré, mais à un moment donné c'est la confiance. Et c'est vrai pour ça, c'est vrai

312 pour autre chose. Mais ça quand-même c'est très vrai. Parce que en fait... le jeu... il faut pas que ça

313 soit ta configuration mentale à toi, notamment la mienne, par personne interposée, que je redonne.

314 Oui

315 Il faut laisser le libre arbitre à la personne qui crée. C'est de la création pour moi.

316 Oui, je suis d'accord.

317 Et c'est vrai aussi pour la formation en tant que telle, mais là encore plus. C'est de la créativité. Et il

318 faut faire confiance, il faut laisser faire.

319 Vous pu laisser faire parce que vous aviez confiance en Adeline ? Parce que les rendus qui ont été

320 faits sur les jeux, ça correspondait plus ou moins aux attentes que vous aviez ou c'était ?...

321 En fait, on a cadré, et après j'ai plus regardé... et le Trivial Pursuit par exemple, je pense que j'ai été

322 une des dernières personnes à le voir...

323 Ah ouais ?

324 Ouais. Et à un moment donné je me souviens que j'ai dit : « tu vas me le montrer quand-même ? »

325 Et... je l'ai vu, et... je l'ai demandé que là, je l'ai pas demandé avant.

326 Ouais

327 Elle m'a montré des photos, j'ai dit « dis donc, ils s'éclatent », elle me dit « ouais, mais j'ai quelques

328 ajustements à faire », ok. C'est tout.

329 Et puis ça s'est fait...

330 Et à un moment donné je lui ai dit « tu me le montres ? », elle a dit « oui ». Mais c'était fini, et en fait

331 je pense que c'est ça aussi, c'est pas complexifier la chose qui doit être... oui c'est pas trop la

332 complexifier. Dans un objectif... faut pas se tromper d'objectif ; on a l'objectif d'apprendre, de faire

333 apprendre, d'accompagner, de détecter du potentiel, de faire progresser par que sur le fond de la

334 connaissance mais aussi sur le comportement etc. d'utiliser tous les vecteurs... Mais tout ça je l'ai pas

335 dit au début.

336 Ouais ouais, et du coup quelle différence vous faites avec le didacticiel, la conception d'un

337 didacticiel ? est-ce que vous faites une différence ou pas ?

338 Oui

339 Oui ?

340 Le didacticiel il peut être ludique, mais on est tout seul. On est tout seul devant son écran... on peut

341 s'éclater hein, j'vois par exemple, *Qui veut tester ses connaissances*, moi la première fois j'étais

342 écroulée, rien que par le...

343 L'image ?

344 L'image, le truc, le fait de... et puis même maintenant je rigole encore donc euh... ouais ! Mais en fait

345 mon réflexe ça été, et je m'en suis rendu compte... Mais ça c'est moi aussi... j'ai appelé quelqu'un

346 après...

347 Oui

348 Parce que j'avais besoin de partager. En fait le jeu tu partages.

349 Ouais

350 Alors il y a des jeux qui sont en solitaire, on n'en fait pas. Mais le jeu, c'est un vrai partage, c'est un

351 vrai, c'est une vraie dynamique d'équipe. J'y crois aussi pour le... alors là on rejoint le présentiel, pas

352 le didacticiel

353 Ouais

354 En fait, ce travail en équipe, ce travail de groupe, tu peux aussi mixer les équipes dans le jeu, et ça

355 aussi c'est très intéressant. Ça peut être plus compliqué en présentiel, ou même si tu veux faire des

356 formations en didacticiel en groupe... le jeu c'est ça qui est intéressant, t'as plein de possibilités.

357 Et justement pour vous la... la solution la plus intéressante, je regarde justement si ça peut se

358 développer ; la différence entre la compétition, et la coopération. Et du coup il existe un concept qui

359 s'appelle la coopération qui est vraiment un mélange entre les deux, où on fonctionne par équipe,  
360 ensemble contre une autre équipe, plutôt que de fonctionner personne par personne.  
361 Oui... Oui on peut voir ça...  
362 Et par exemple, ici, ça peut être intéressant de développer ce concept justement, de coopération ?  
363 Alors. Ça pourrait être intéressant... Alors là, c'est moi avec moi.  
364 Ouais  
365 Moi je ne suis pas trop pour les challenges de type... en fait il faudrait me proposer quelque chose,  
366 qui soit pas trop compétition justement.  
367 Parce que par exemple, dans le « Vive la Vie ! », c'est de la compétition. Ils sont chacun... chacun à  
368 son pion, chacun avance...  
369 Oui, mais je vois pas ça comme ça moi  
370 Ah ?  
371 Mais j'ai un problème avec la compétition hein (rires)  
372 (rires)  
373 Donc c'est pour ça que je te dis ça. Je trouve que ça peut être malsain à un certain moment,  
374 notamment...  
375 Je suis d'accord, c'est pour ça....  
376 Mais par contre c'est... je suis convaincue aussi que c'est une émulation. Mais à partir du moment où  
377 on l'apporte bien. C'est-à-dire que euh... Oui tu as deux formes de compétition, c'est pour ça. C'est  
378 vrai que t'as une vraie compétition à écraser l'autre, pour y arriver, et ça j'ai un mal fou avec ça, en  
379 termes de valeur je n'y arrive pas, et voilà. Et après tu as la compétition porteuse d'ambition. Qui va  
380 t'amener à dépasser un peu tes limites qui va... c'est plus un challenge... En fait, souvent dans nos  
381 métiers aussi, par exemple sur des presta etc., ils font des challenges  
382 Oui ?  
383 Euh... t'as un bonbon à la fin, tu as machin ; t'as un truc etc... c'est trop récurrent et c'est trop  
384 compétition : c'est moi qui gagne, c'est moi le meilleur etc.  
385 « L'employé du mois » quoi...  
386 L'employé du mois oui, et moi j'ai un peu de mal avec ça. Mais par contre, faire une compétition  
387 pour se dépasser, pour apprendre de l'autre..  
388 Hum  
389 Tu vois, il y a des gens ils gagnent tout le temps aux jeux, c'est agaçant merde ! (rires)  
390 (rires)  
391 Mais pourquoi ? Alors soit tu as de pot... soit tu as une stratégie, tu développes quelque chose qui  
392 fait que... et ça c'est intéressant aussi.  
393 Hum  
394 Ça c'est intéressant, et dans la compétition, alors si tu te mets en format compétition, comme tu as  
395 dit là...  
396 « Coopération » ?  
397 Là c'est de la stratégie ! Et là c'est intéressant ! C'est à dire, voir comment... par exemple, tu veux... tu  
398 veux repenser tes équipes... tu les construis comment ? Alors, je vais les construire : un moins bon,  
399 un meilleur, un 80%, un 100%, celui-là il peut pas s'encaisser avec celui-là... d'accord... Eh ! Un  
400 équilibre, je commence à grandir un peu, comment ça se passe au niveau de la dynamique d'équipe,  
401 comment je peux gérer le truc, avec le manager comment ça se passe, puis après bah voilà ! C'est  
402 tout... Mais là ça donne autre chose, ça t'apporte d'autres choses, et c'est le lien avec le management  
403 dont on parlait tout à l'heure.  
404 Oui je vois  
405 Après c'est... je pense qu'on peut développer aussi certaines... pour moi le jeu ne s'applique pas  
406 qu'aux conseillers hein.  
407 Oui ?  
408 Les managers, le top management. Et ça c'est difficile ! Parce qu'en fait le jeu, il est lié à un  
409 apprentissage euh... il y a des jeux stratégiques, mais est ce qu'on pourrait dire à Jean-Pierre  
410 Menanteau et à Jean-Paul Lacam : « tiens, pour euh... développer, pour voir comment on pourrait

411 appréhender le deal qu'on a par rapport à cet enjeu particulier...on pourrait essayer de voir... euh, on  
412 y arrive pas pourquoi ? Est-ce qu'on peut pas tester par un jeu etc ? Tu vois moi je vais jusque-là...  
413 Ouais ouais... il y a du répondant ou pas ?  
414 Oh non, je ne leur ai jamais dit, mais je pourrais leur dire... par contre je pourrais leur dire ça moi ! Ah  
415 oui oui  
416 Ils seraient plutôt ouverts ou pas, dans l'idée ?  
417 Je pense qu'ils pourraient relever le défi oui. Menenteau je pense oui. Oui oui je pense, déjà il va me  
418 regarder comme euh... Il doit se dire, elle est complètement timbrée celle-là, et en même temps... Il  
419 va se dire que c'est intéressant...  
420 Hum...  
421 En fait tu sais, la stra... le truc sur l'innovation, j'ai mis des choses comme ça moi.  
422 Ouais ?  
423 En fait le... avec le jeu, le mangement, grandir en management par le jeu etc. je l'ai rempli, et ils ont  
424 dû se dire...  
425 (rires)  
426 Nadège, je pense pas parce qu'elle me connaît un peu mais sinon. Mais j'y crois vraiment. Après, j'te  
427 dis... c'est vrai, mais... moi je ne suis pas pour (mais j'te dis, c'est moi donc euh...). Faut faire  
428 attention, parce que c'est vrai aussi que par le biais du jeu, on peut aller vers une compétition  
429 accrue...  
430 Oui  
431 Il ne faut pas le sortir de son objectif. De son caractère ludique. Il faut pas l'utiliser pour autre chose.  
432 C'est fait pour développer aussi les compétences, je pense qu'on peut débloquent des verrous. Quand  
433 je parle de Mennenteau de trucs par rapport... tu sais quand tu as des situations à enjeux. Encore on  
434 en discutait tout à l'heure avec Adeline : quand tu te dis « merde je suis crevé, comment je vais  
435 arriver à débloquent ce truc-là » : avec les moyens qu'on a, point barre. Ça ça peut être... parce que toi  
436 tu crée des verrous après, et ça ça peut t'amener à déverrouiller le truc.  
437 D'accord  
438 Donc je pense, l'intérêt du jeu il est là aussi.  
439 D'accord, du coup dans les risques, vous voyez d'autres risques ? Que ça, que celui de sortir le jeu de  
440 son...  
441 Le risque, c'est que si s'est pas accompagné...  
442 Oui...  
443 C'est de, il faut que ça reste, même si c'est à un moment de détente... Il ne faut pas oublier ce qu'on  
444 est en train de faire : c'est de la formation, c'est de l'évaluation, c'est voilà. Mais sous un autre  
445 format. Et on n'est pas là pour jouer le fric, taper sur le copain d'à côté  
446 Oui bien sûr  
447 Et non plus, pas non plus pour déblatérer. C'est-à-dire, ça on me l'a raconté, quelqu'un qui s'est  
448 trouvé mis en difficulté, on n'est pas là pour mettre...  
449 Dans un jeu ?  
450 Ouais. Par exemple, un référent qui arrive, qui a pas la réponse, les autres ont les réponses. Ça, ça  
451 s'est passé chez nous.  
452 Oui  
453 Et ça, euh... là, en fait. Quelqu'un qui anime des séances de formation par le jeu  
454 Oui...  
455 Ce n'est pas, il doit être en mesure de tout de suite l'identifier. Ça demande une attention de tous les  
456 instants, de bien (d'où le management)... les comportements déviants, moi j'appelle ça un  
457 comportement déviant. C'est-à-dire qu'à un moment donné, je suis pas là pour juger l'autre. Je suis  
458 pas là pour... il y a une situation, point barre. Ça déjà pour moi, là on arrête. On arrête le truc, et on  
459 repasse à autre chose de manière fine, mais on repasse à autre chose.  
460 Hum...  
461 Parce que l'autre on le met en difficulté, et le risque, après il se braque. Et on détruit la confiance  
462 qu'il a de lui. En plus dans un jeu, si je sais pas, c'est horrible. Quelques fois en fait, regarde les Trivial

463 Pursuit là, quand tu le fais. Il y a des fois je me suis retrouvée (alors je rigole), mais c'est vrai qu'il y a  
464 des fois quand-même je dis « oh, ma pauvre, mais qu'est-ce que t'es nulle »... Mais quelqu'un qui le  
465 prend vraiment à cœur, attends ça le...

466 **Donc le levier serait quoi ? L'animateur ? Parce qu'en même temps, le jeu permet l'erreur...**

467 Oui...

468 **Donc il permet de se tromper justement...**

469 Oui, il permet de se tromper. Mais il faut bien donner les règles du jeu en amont. Il ne permet pas les  
470 comportements déviants. Et on sait que dans le jeu, tu vas avoir des gens hyper dans la compétition.  
471 Il faut être, quand tu animes un jeu, dans le milieu professionnel, je pense qu'il faut être, il faut  
472 quand même avoir une notion du contexte...

473 **Ouais...**

474 Parce que sinon euh... Tu vas pas le voir venir, voilà, et ça c'est important. Il faut pas laisser, tu vois,  
475 typiquement ce truc-là, il faut pas le laisser faire. Il faut... ça débloque, mais c'est dans toute  
476 formation, mais là je pense que, là j'avais trouvé ça... dur.

477 **Ah oui ?**

478 Ah ouais, j'avais « ouaaah »... et pourquoi ? parce que en fait je me souviens que j'en avais parlé. En  
479 fait, j'avais posé la question. Mais je pense que c'est difficile aussi, parce que le jeu, il est pas  
480 appréhendé... il est appréhendé comme un jeu.

481 **Oui, plus que comme un outil de...**

482 Et en fait, je me souviens avoir dit à un responsable : « ça va aller, il n'y aura pas de soucis euh... » :  
483 « ah bah non non, attends c'est... on connaît etc... » La vache. Et tu vois, et pourquoi je l'ai dit, parce  
484 que en fait quand je refais le film en arrière, je me dis « merde, mais pourquoi t'as dit ça ? ». C'est  
485 tout simplement parce que... Parce qu'on était dans un moment où parce que je savais que de toute  
486 façon ils ne le louperaient pas, que ce soit lui ou Sandrine, parce qu'il y avait des écarts, parce qu'il y  
487 avait un contexte, parce qu'il y a eu de la jalousie de certaines personnes, parce que... pas par  
488 rapport aux personnes hein, rien à voir.

489 **D'accord.**

490 Et que ça pouvait dévier. Et je pense que... qu'il y avait quelque chose qui me faisait peur dans la  
491 connaissance générale... et je me suis dit « il va se faire avoir »... ça a pas loupé ! Et en fait je pense  
492 qu'il faut aussi faire confiance à ses... mais ça, c'est autre chose. Mais je pense vraiment qu'on peut  
493 pas laisser l'animation d'un jeu... comme ça tu vois. Il faut savoir pourquoi on le fait. Soit on met  
494 quelqu'un qui connaît pas l'environnement mais on a un objectif (la personne qui a compris le jeu),  
495 on est dans l'objectif du jeu etc... ou alors, on met... on a une autre objectif, et là il faut mettre la  
496 bonne personne.

497 **Hum...**

498 Ça je pense que c'est important !

499 **Ouais**

500 Mais le jeu, compétition ? Compétition / coopération oui...

501 **Oui, non mais c'est ça en fait la coopération. Parce que justement, je suis d'accord avec vous que la**  
502 **compétition, vraiment compétition c'est pas bon. Et je me demandais même justement, pour éviter**  
503 **ces problèmes qu'il peut y avoir entre euh...**

504 **2 personnes !**

505 **2 personnes...**

506 **2 gagnants là !**

507 **Qui on deux pions, vraiment, je me » suis dit pourquoi pas faire ces petites équipes... une équipe, un**  
508 **pion, et du coup dans l'équipe on discute : « oui mais là du coupé, enfin voilà...**

509 **Hum...**

510 **Et ensuite après il y a des confrontations d'idées, mais du coup c'est pas une personne contre une**  
511 **personne. Et ça pour ça que potentiellement je me suis dit que ça pouvait avoir un intérêt de faire ça.**

512 **Oui, tout à fait, puis tu mixes les groupes à nouveau.**

513 **Voilà, c'est ça et du coup c'est ce que je comptais faire dans le jeu entreprise, à développer au mois**  
514 **de février.**

515 Ouais  
516 Donc, à voir, je sais pas encore comment ça peut se formaliser, mais euh l'idée ça serait ça...  
517 Si si, c'est bien ouais... si si c'est intéressant. Parce que ça te donne d'autres points d'entrée encore.  
518 Oui c'est ça, et de voir... enfin ça se trouve ça va pas marcher hein, mais je me dis que si c'est bien  
519 fait il n'y a pas de raisons...  
520 Oui, il n'y a pas de raisons, et le jeu c'est un vrai terrain de jeu. Tu as plein de jeux différents, plein de  
521 ouais... et puis même, tu vas créer un jeu de stratégie, tu vas créer un jeu de connaissance pure, tu  
522 vas créer un jeu de, de... d'équipe oui. Tu vas créer un jeu... enfin tu as plein de possibilités  
523 Oui  
524 Un jeu c'est coloré aussi, c'est gai.  
525 C'est vrai, et ça demande... je pense notamment aux jeux, quand nous avons fait les instances AGIRC  
526 ARRCO là... avec Catherine euh...  
527 Tu as vu les gens ?  
528 Oui oui  
529 C'était sidérant, enfin t'étais... moi je me suis mise en retrait à un moment donné... c'était...  
530 C'était un peu déstabilisant ouais...  
531 En fait tu avais, et je pense que elle ça l'a déstabilisée, elle !  
532 Bah...  
533 Elle, ça l'a déstabilisée ! Alors que je trouve que...  
534 Bah déjà quand on avait été la voir avec Adeline, on avait senti qu'elle était...  
535 Oui mais parce qu'elle a.... oui, vas-y !  
536 Non, justement, enfin... je pense qu'elle ne s'est pas rendu compte de ce qu'on aurait pu proposer. Et  
537 c'est vrai que quand elle a vu les jeux qu'on avait fait, elle était complètement... stupéfaite !  
538 Hum... Oui, et puis si tu veux, tu voyais des gens, tu les voyais s'épanouir. Et en fait c'est sidérant, tu  
539 vois les yeux qui brillent, tu vois les... enfin c'est.... Tu es dans le milieu professionnel à un moment,  
540 avec quelque chose qui te permet de repositionner les choses différemment.  
541 Ouais  
542 Aussi... ça peut être utilisé, le jeu peut être utilisé à un moment donné où tu, volontairement, tu dis :  
543 « ça » on l'a pas fait nous encore. Mais c'est... je veux faire baisser la pression. Tu sais, c'est un jeu  
544 con  
545 Oui, donc des jeux, vraiment...  
546 Un jeu con ! L'objectif, c'est de faire baisser la pression. Point barre. Et de rigoler et de faire baisser le  
547 truc. T'as pas envie de tester quoi que ce soit. Ton objectif il est là, point barre, il est pas ailleurs...  
548 Il est juste de faire baisser la pression...  
549 Il est juste de faire baisser la pression.  
550 C'est vrai qu'il n'y a pas ça ici.  
551 Bah ouais... et tu prends du temps pour construire quelque chose qui n'a que cet objectif là. Mais  
552 c'est pas grave.  
553 Ouais ouais...  
554 Parce que l'entreprise derrière aussi...  
555 Elle y gagne.  
556 Ah bah oui elle y gagne... et le manager y gagne en bien être pour ses équipes, de manière très claire.  
557 Double intérêt.  
558 Beh oui, beh oui...  
559 Oui, il y a du potentiel.  
560 (rires)  
561 Et du coup, sur ces instances, qui avait décidé de... de présenter les jeux justement ? C'était vous ?  
562 Qui aviez...  
563 Ah, pour l'AGIRC ARRCO ?  
564 Oui, avec Catherine, Pascale Lepinay tout ça...

565 Ben, on en avait parlé avec... Comment ça s'est fait en fait euh... tout de suite avec Adeline, on s'est  
566 dit : « ce qu'il faut »... alors ça c'est moi qui lui ai dit ? J'ai dit : « de toute façon je veux qu'on  
567 présente la démarche globale du FIRG.  
568 D'accord...  
569 Pourquoi on a construit, la vision, la ligne. C'est quoi, en dehors de... tu présentes un truc bête...  
570 Hum...  
571 C'est pourquoi ? Pourquoi on l'a fait ? Et dans quelle vision ? Par quoi on est passé ? Qu'ils évitent de  
572 se dire : « ouaaah c'est génial ! » euh bah... Quelles sont les étapes ?  
573 Oui, les moyens mis en œuvre ?  
574 Voilà ! Et derrière, après, ah bah oui, ce qui est le plus différenciant c'est le jeu. Et le jeu dans le de la  
575 Relation Client. Donc euh... je sais plus, c'est peut-être Adeline qui m'a dit « si on insistait plus sur le  
576 jeu ». Je cherche, je sais plus.  
577 En tout cas je trouvais ça intéressant, assez surprenant de présenter les jeux comme ça... Les gens,  
578 c'est vrai, étaient complètement.... Séduits de toute façon.  
579 Mais parce que c'est une autre vision des choses si tu veux... et puis en fait, l'idée était de valoriser ce  
580 qu'on avait fait, certes. Mais je voulais pas faire ce MalakofMederic a fait par exemple, où ils nous  
581 ont présenté tout ce qui était digital, très intéressant, mais rien à voir avec la formation.  
582 Je n'avais pas été  
583 Et en fait je m'étais dit... Ils sont en train de vendre leur truc  
584 D'accord.  
585 Ouais... enfin... voilà ! Rester dans le... Et qu'est ce qu'il y a ? Le GIE AGIRC ARRCO, ils produisent des  
586 supports PPT, les fiches mémo... Alors... en fait on leur a présenté l'ensemble et on a, on a pointé sur  
587 le jeu, parce qu'on sait que personne ne l'a non plus. Parce qu'on est fier du truc, parce que c'est  
588 quelque chose de différent, parce que ça apporte aussi euh... Parce que tant Adeline que moi y  
589 croyions. On s'est pas posé de questions. C'est pour ça que je suis infoutue de te dire...  
590 Ouais d'accord...  
591 En fait, tu me poses des questions... Je sais pas. En fait, c'est un vrai partenariat là aussi.  
592 Ok.  
593 Je pense que la clef de la réussite elle est là aussi.  
594 C'est ça, et justement je me pose ces questions parce que c'est vrai que... je vois par exemple mes  
595 collègues qui sont en master avec moi...  
596 Hum...  
597 De développer ça en entreprise, tout le monde euh... est stupéfait... Et quand je vois que ça à l'air,  
598 pour Adeline, pour vous, assez naturel en fait. Du coup c'est vrai que ça pose question, parce que ce  
599 n'est pas quelque chose qui est admis...  
600 Bah c'est ce qu'elle m'avait dit la dernière fois, tu vois c'est ce que je t'ai dit.  
601 Oui ?  
602 Mais c'est une vraie conviction en fait. Je pense que c'est ça. C'est euh... parce qu'on est quelque fois  
603 trop... Pourtant moi je peux l'être quelque fois, pragmatique.  
604 Hum...  
605 Mais à un moment donné, c'est quoi ta... ta volonté c'est quoi ? Euh... en fait, tu fais plein de choses.  
606 C'est exactement quand on a mit le didacticiel de Gestion des Compétences.  
607 Hum...  
608 En fait il faut... il faut se faire confiance à certains moments. Je me souviens très bien comment ça  
609 s'est passé, c'est-à-dire que euh... j'étais intervenue, les responsables étaient intervenus. On se  
610 prenait des claques à chaque fois... « Mais merde, on est con ou quoi », on y arrive pas ! Alors on  
611 repasse d'un côté et de l'autre. On s'était dit : « bon, eh bien maintenant vous allez venir, vous allez  
612 interviewer des gens etc. vous allez les voir individuellement, le FIRG.  
613 D'accord  
614 On sort du management, et c'était à Olivet, je croise Emilie dans les... dans les escaliers, et elle me  
615 dit : « c'est dur Katherine », mais elle me dit « ils disent des choses intéressantes »... Puis on discute,  
616 elle me dit « mais pourquoi on les interviewerait pas plus... devant ? Et je lui dis « tu crois que... ». Les

617 faire parler, et je dis « ouais tiens, bah pourquoi on ferait pas un didacticiel, toi t'es bonne là dedans,  
618 en les faisant parler, et elle me dit : « un micro-trottoir ». Je dis « ouais un micro trottoir etc. ». Et  
619 c'est parti comme ça, mais vraiment comme ça !  
620 Hum...  
621 Et ça, on l'a passé, tout le monde était écroulé !  
622 Hum...  
623 Et en fait, pouf, c'est pas pour autant que... tu vois...  
624 Mais ça reviens sur ce que vous disiez, faut bien connaitre, il faut avoir une notion du contexte...  
625 Oui, et je pense qu'il faut... il faut apprendre à se lâcher...  
626 Hum...  
627 Il faut apprendre à sortir des sentiers battus !  
628 Je suis plutôt partisan de ça oui... hum...  
629 C'est-à-dire que là, ben euh, moi on m'a dit, quand on nous a vus commencer à faire. La première  
630 chose, des gens : « oh pfou, toi Katherine t'as des moyens, t'as du temps, t'as des personnes pour le  
631 faire, t'as des sous, t'as des.... » A un moment donné, je dis : « mais non etc. ». J'essayais d'expliquer,  
632 ils voulaient pas entendre.  
633 Hum...  
634 « Pense ce que tu veux », moi je savais que non, on avait pas les moyens, non on avait pas... on a  
635 investit dans une structure, dans laquelle j'ai cru, j'ai voulu cette structure.  
636 Hum...  
637 Mais après on a peiné sur d'autres choses. Donc en fait c'est ça, et je pense que c'est... si tu veux,  
638 c'est apprendre aussi. C'est ça que ça apprend aussi aux managers...  
639 Ouais  
640 C'est apprendre à se faire plaisir. Moi ça, ça me fait plaisir. Ça me fait plaisir de voir... moi quand je  
641 vois mes équipes en train de jouer, je sais que c'est utile ! Mais je les vois en train de rire, en train de  
642 s'amuser, et heureux. Bah je trouve ça vachement chouette ! Enfin voilà...  
643 Tout simplement...  
644 Et ça, ça me fait plaisir, et je me dis au moins je réussis quelque chose, en en plus c'est utile, parce  
645 qu'ils apprennent, parce que voilà...  
646 Et on retombe sur l'intérêt ludique du jeu et...  
647 Voilà ! Mais par contre c'est vrai que nos cultures d'entreprise etc. c'est pas ça.  
648 D'ailleurs, au niveau RH, comment ça se passe, ils sont au courant, ça bloque, c'est... je suis  
649 vaguement au courant mais... ?  
650 Chez, chez VH ça bloquait hein... ça bloquait parce que... ils m'en ont voulu  
651 Ah ?  
652 Et en même temps... Ah oui... Et en même temps, ils ont été épatés, c'est ça qui est très marrant. La  
653 dualité.  
654 Envieux en fait ?  
655 Voilà ! et là après ils m'ont soutenu, et maintenant ils veulent l'utiliser, ils sont assez épatés en règle  
656 générale de c'qu'on fait. Là on va le présenter, ça fait trois fois qu'on décale, encore une fois là, parce  
657 que... Christine avait... ça va être fin mars, mais on va présenter la démarche aux RH, donc on va la  
658 présenter avant, à Dominique, et euh... par rapport aux RH, c'est des bibliothèques de supports...  
659 D'accord, c'est vraiment le côté formation...  
660 Alors, c'est Régis qui est là maintenant, et Régis lui il me connaît. Donc lui, il sait ce que j'avais dans la  
661 tête, et c'que j'ai toujours dans la tête. Donc ça c'est encore autre chose, lui il voit autre chose.  
662 D'accord.  
663 Il comprend le truc, enfin il sait que c'est une autre dynamique, et j'pense qu'il a dans la tête la  
664 dynamique managériale derrière. Parce que ça je lui en ai déjà parlé. Donc c'est plus complet. Mais  
665 en fait c'est... ça... ça fait peur. Ça fait peur, et en fait, on se rend compte aussi que les gens, ils  
666 veulent pas trop... t'essaie de ta valoriser, ils te laissent dans le trou.  
667 Tant qu'ils non pas vu...

668 Oui, ils voient pas... Alors il y en a qui voient l'intérêt du truc qui n'voient que... en fait j'pense que là,  
669 je sais pas commente dire... j'pense que la réussite elle tient vraiment à... Comment te dire ? A des  
670 interactions. Tout à l'heure quand je t'ai dit : « laisser... laisser le temps de faire... » Pour moi j'crois  
671 vraiment à la bulle créative si tu veux.

672 Hum...

673 Je ne sais pas si beaucoup de managers sont comme ça. Mais ça, et c'est moi qui le dit, alors que je  
674 suis une bosseuse.

675 Ouais...

676 Donc tu vois, quelque fois on peut dire c'est ambivalent etc... Mais j'y crois dur comme fer. Et pour  
677 moi c'est ça. Qu'est ce qu'on peut ? C'est trouver des solutions, le jeu c'est une solution. Le jeu c'est  
678 une solution pour continuer à faire grandir, à... à... améliorer les compétences, à améliorer la  
679 satisfaction client, tout en dédramatisant. C'est apporter un côté sympa, euh... léger dans l'activité,  
680 tout en gardant l'objectif en tête. Faut pas se tromper. Mais c'est ça qui est important. Et puis c'est...  
681 ouais, c'est explorer des terrains... C'est vachement intéressant...

682 Un nouveau monde quoi...

683 C'est un nouveau monde, c'est autre chose, c'est une façon de voir les choses, c'est... tu crée quelque  
684 chose mais tu grandis aussi. Tu... en fait moi je vois toujours autre chose, et puis... je me rend compte  
685 aussi que moi, mes équipes, elles s'éclatent en fait.

686 Ouais...

687 Euh, il y a une vraie valeur ajoutée pour l'entreprise et pour eux, et plus on tire cette corde là, plus  
688 on tire vraiment du plus pour tout.

689 C'est important cette notion de valeur ajoutée je pense...

690 Ouais... c'est une vraie... je sais pas quoi dire de plus...

691 Non non mais...

692 Mais, c'est vrai, c'est... mais je comprends mieux, en fait en discutant, je me dis je comprends mieux  
693 ce qu'Adeline m'avait dit aussi : « vous nous avez laisser le temps ». Et tu vois ça recommence. Ça me  
694 revient en tête par rapport à ce que tu dis à l'extérieur. C'est vrai, je me suis pas mis de nœuds au  
695 cerveau. Parce qu'en fait je pense que ce sont des activités, voilà c'est ça... qui sont pas reconnues...

696 Hum...

697 On est dans une activité opérationnelle nous, il y a beaucoup d'opérationnel et qui ne sont pas  
698 reconnues comme opérationnelles, production, productives etc.... Tu sors un kit, tu sors un machin,  
699 tu sors des scripts, tu sors... Mais c'est ça qui est intéressant aussi chez nous. C'est que t'as, ce... ce  
700 lien là...

701 Hum...

702 Donc on peut se permettre, au début on pouvait pas, c'est pour ça qu'on attendu un peu. On pouvait  
703 pas, il fallait sortir la base... Mais après ?tu vois c'est...

704 Justement, quand j'ai rencontré Isabelle hier...

705 Oui...

706 Je lui en ai parlé justement, qu'ici il y avait ce côté...

707 Hum...

708 Qui laissait justement un spectre de possibilités, je trouve assez étonnant par rapport...

709 Oui...

710 Par rapport à la taille de la structure...

711 De quoi ?

712 De pouvoir justement...

713 De l'Interlocution Client ?

714 Oui ! De pouvoir créer tout ça, de pouvoir... enfin que vous nous laissiez créer ça, c'est assez  
715 exceptionnel donc euh...

716 Oui, mais c'est... Mais je pense que c'est un vraie. Là, je pense que c'est parti d'une vraie conviction.  
717 Je me souviendrais toujours d'Isabelle qui était ma directrice à l'époque, elle savait que ça faisait un  
718 petit bout de temps que ça me... Et puis ça me tournait dans la tête... Elle savait que moi, la

719 formation c'était important pour moi aussi, et que j'avais des problèmes à résoudre parce qu'on  
720 formait tout le temps.  
721 *D'accord*  
722 Il fallait que je trouve des solutions. Ça elle le savait, donc j'avais plusieurs trucs, et elle m'avait déjà  
723 entendue euh... Et puis j'avais pas le temps déjà à l'époque, et je travaillais... Tu le connais  
724 Stéphane ?  
725 *De nom...*  
726 Ouais, et je travaillais avec lui, et une fois il vient me voir pour autre chose, et je lui dis « écoute  
727 Stéphane, il y a un truc, j'y ai réfléchi (c'était après le week-end)  
728 *D'accord...*  
729 Je lui dis : « alors attends, je te propose ça », et lui il est un peu comme ça, on s'entend très bien. Et  
730 je lui dis : « écoute, là moi ça va plus, alors il y a cette situation là, après je pense qu'il y a quelque  
731 chose à faire là, qu'est ce que tu dirais de ça, de ça et de ça ? ». Je me suis renseigné, il y a un... il y a  
732 un bassin sur Lille  
733 *Hum...*  
734 Lui, il m'a tiré et il m'a dit : « oui, alors donne-moi ton objectif, attends, on va construire quelque  
735 chose », on s'y est mis tous les deux hein  
736 *Hum...*  
737 En une après-midi on a construit un truc, on lui a collé un support, on lui a mis « objectif  
738 réorganisation », posté dans son truc, et elle m'a dit « le matin quand j'ai trouvé ça, j'ai dit ils sont  
739 complètement borges ! » (*rires*)  
740 (*rires*)  
741 Mais je t'assure, et tu la reverrais, ça y'est c'est reparti, parce que on est assez, quand on est tous les  
742 deux on est assez...  
743 *Hum...*  
744 Elle dit : « c'est possible »... Donc elle ne l'a pas lu !  
745 *Ok...*  
746 Et le soir je la rappelle, et je lui dis : « t'as lu ? ». Je lui dis « écoute Isabelle », et je suis repartie sur le  
747 vraiment pragmatique etc. Elle me dit « bon »... Et je savais que je l'aurais eue, que je la capterais par  
748 ce biais là.  
749 Ouais ?  
750 Elle m'a dit : « j'y vais ! ». Et en fait, elle a lu le truc. Elle est revenu vers moi en disant « on y va ».   
751 C'est ça aussi. C'est quelqu'un qui arrive à te faire confiance, par rapport à un truc a priori, qu'il  
752 trouve borge. (*rires*)  
753 (*rires*)  
754 Voilà ! Mais c'est ça, et là elle s'est dit : « il y a un truc ! » Et elle, elle a fait confiance. Et elle l'a  
755 porté, là. Elle a pas tout porté, mais ça elle l'a porté. Et derrière, je demandais rien, je demandais un  
756 stagiaire... Le responsable de projet ça été moi, après ça été une de mes responsables d'équipe  
757 *Ouais...*  
758 Et après on a réussi à avoir quelqu'un qui était stagiaire, qui était aux RH, qui accompagnait Adeline  
759 G. Parce que là, ils se sont dits : « intéressant ». C'est tout, mais c'est parti de ça ! Il y avait personne !  
760 *Hum hum...*  
761 On a construit le FIRC, il y avait Adeline qui était encore stagiaire, Christine qui la reçoit, qui pinaille  
762 sur... Mais c'est dingue quand tu le refais ! Mais on l'a fait avec rien, avec notre volonté, avec la  
763 bonne volonté des... Je pense qu'il faut y croire. Avant toute chose. C'est une vraie conviction. Et je  
764 pense que ça part d'un vrai... oui il ne fait pas se tromper d'objectif ! L'objectif au début, c'est  
765 améliorer... les compétences, améliorer la satisfaction client... Après ça été... C'est bien c'est  
766 conceptuel... On a mit des trucs en place... Qu'est ce que je peux faire, tout ne marche pas,  
767 pourquoi ? Et c'est vrai que la formation est associée à une évaluation des compétences chez nous. Il  
768 y a tout ça. Ça, ça fout les jetons ! Donc, comment je peux dédramatiser, comment je peux rendre les  
769 trucs... Et après ça devient une évidence hein.

770 D'accord, donc ça découle vraiment d'un long processus... On arrive à... Et vous pensez que juste  
771 après il peut y avoir autre chose, après le jeu ? Si le...  
772 Oui je pense qu'il doit y avoir d'autres points d'entrée. Je pense qu'il y a d'autres points d'entrée.  
773 D'accord.  
774 Je pense que déjà dans le... En fait, je pense que déjà le jeu, on est loin d'avoir tout balayé. Je pense  
775 aussi que les jeux... euh... les jeux en... sur écran, on peut les développer. On peut développer un  
776 mix... Enfin...  
777 Il y a des choses à faire...  
778 Il y a des choses à faire oui.  
779 D'accord.  
780 Il y a des choses à faire sur euh... en utilisant différents outils. Et ça, mois j'en suis convaincue aussi.  
781 Et puis, il faut vraiment qu'on arrive, on est pas encore arrivé à un vrai équilibre de tout ce qu'on...  
782 On...  
783 On tâtonne encore un peu ?  
784 Ouais. En fait, c'est réfléchir, à comment je peux articuler tout ça. Mais je pense qu'il y a d'autres  
785 choses ouais.  
786 D'accord.  
787 Oui, il y a d'autres choses, il y a d'autres terrains à investiguer  
788 Oui ?  
789 Oui c'est sûr. Mais en premier, d'autres formats de jeux.  
790 Ouais ouais...  
791 Je pense que... qu'il faut qu'on voit les choses différemment. Tu vois, par exemple, moi un jeu de  
792 l'oeil, un machin...c'est bien mais... voilà.  
793 C'est bien. Il faut quelque chose qui sorte un peu plus du... ?  
794 Oui. Quelque chose qui donne envie. Qui crée le déclic chez l'autre. C'est important.  
795 Déjà, le Vive la Vie, vous en pensiez...  
796 Ah si, moi je trouve ça... je trouve ça intéressant. Rien que le terme aussi.  
797 Ouais ?  
798 Moi je verrais bien un jeu avec des canaux. C'est-à-dire que t'as des types de clients... Quel, par  
799 rapport au type de client, par rapport à les questions qu'il pose, comment tu l'orienterais toi, tu lui  
800 dirais plus de nous contacter par mail, de nous contacter par téléphone, par courrier ? Qu'est ce que  
801 tu penses qui est le plus adapté ? Comment on pourrait construire notre relation avec le client là-  
802 dessus ? On part du conseiller, ils sont plein de bonnes, plein de ressources.  
803 Oui plein de ressources.  
804 Oui, donc plein de bonnes... Tu vois, des trucs aussi qui peuvent servir pour construire autre chose.  
805 Je vais essayer d'abord de voir sur celui de l'entreprise là oui.  
806 Hum hum...  
807 Février.  
808 Février oui ? Hum hum... oui, mais voilà, je pense qu'il y a d'autres choses. Il y a d'autres...  
809 Il y a plein de trucs à faire !  
810 Il y a vraiment plein de trucs à faire. Je pense qu'il y a aussi des choses à faire avec le ludique gestuel.  
811 Ah ouais ?  
812 Ah ouais...  
813 C'est vrai qu'on est resté sur le ludique plateau oui...  
814 Parce que c'est complètement désinhibant.  
815 Je m'étais posé la question, c'est vrai qu'il y a des personnes qui, là pour le coup, sont vraiment  
816 réfractaires à se mettre ne position de...  
817 C'est pour ça qu'il faut...  
818 C'est pour ça qu'il faut appuyer ?  
819 Oui. C'est pour ça. Il faut y aller doucement. Mais t'as des gens... moi je suis pas tellement... enfin je  
820 suis quelqu'un de plutôt expansif  
821 Hum...

822 Mais je suis pas quelqu'un, tu vois danser, machin etc. ça non, surtout pas ! Et je me mets pas...  
823 Surtout pas ! On a fait un truc une fois, et c'est moi, au moment de la fin de VH avec mon équipe...  
824 On avait fait un truc... Quand je dis que c'est moi, c'est moi qui l'ai voulu.  
825 Oui...  
826 Avec un formateur qui faisait du théâtre etc. Alors, c'est vrai qu'on l'a fait avec Nathalie, mais ne fait  
827 je me suis étonnée parce que ça été instinctif. Il a été hyper fin le gars. Et ça été instinctif ! Mais ça...  
828 On en reparle avec Nathalie, parce que par contre Nathalie, elle, l'expression corporelle etc. se lâche  
829 tout de suite  
830 Hum...  
831 Et en fait, on était complètement raccord.  
832 D'accord.  
833 Et là, je me suis dit : « merde, il a su tirer quelque chose de moi », et je me suis laissée faire, j'y suis  
834 allée ! Et ça, je trouve ça intéressant. Ça, c'est plus pour le management, mais ça peut être bien pour  
835 les référents, ça peut être bien pour eux aussi, dans des situations stressantes.  
836 Oui...  
837 Si tu veux, c'est ça aussi que je ... c'est des situations... Tiens, d'autre trucs : le théâtre, l'expression...  
838 Ouais, moi je ...  
839 Oui alors après c'est vrai que ça suppose que l'animateur soit...  
840 Ah bah ça suppose différentes compétences... Regarde là, vous êtes une petite équipe.  
841 Hum...  
842 Regarde les compétences différentes  
843 Hum hum...  
844 Mais c'est tout, en fait c'est ça qu'il faut mettre en place. Mais oui, alors oui, il y a plein plein de  
845 terrains de jeu, mais vraiment des terrains de jeu. Mais ça c'est intéressant, c'est hyper intéressant  
846 pour un manager. Et pout tout le monde ! Mais faut pas oublier ça...  
847 J'avoue que j'avais complètement occulté la dimension managériale de ça. C'est Adeline qui m'a  
848 rapporté quelque chose que vous aviez dit justement, et j'ai retrouvé ça dans le...  
849 Dans le compte rendu ?  
850 Dans le compte rendu, qui faisait écho à ce qu'Adeline m'a dit.  
851 Ah oui oui, et je t'assure. Et même pour soi, pour moi c'est une vraie fierté. Et les... Et en fait c'est... je  
852 pense aussi que c'est une manière de se faire plaisir.  
853 D'accord.  
854 Savoir se faire plaisir par rapport à quelque chose en quoi tu crois fondamentalement.  
855 J'aime bien l'idée.  
856 Mais je pense que ça...  
857 Hum...  
858 Et ça c'est... A partir de ce moment-là, tu arrives à emmener les convictions. Mais c'est vrai que dans  
859 l'entreprise, ça passe... Après, c'est une conjonction de forces de conviction, déjà la personne qui  
860 croit... La force de conviction... Quelle est la bonne personne en face... Moi, à l'époque, Isabelle, elle  
861 m'a pas fait suer...  
862 Hum...  
863 Et puis à un moment donné, j'ai commencé, je savais comment elle fonctionnait, je lui balance un  
864 truc... « oh attends, je vais le montrer à Damien », et c'est parti comme ça. Parce que ça la valorisait,  
865 elle m'a foutu une paix royale.  
866 Ouais, d'accord... après c'est ça, c'est savoir aussi...  
867 Mais voilà, c'est tout ! Régis quand je lui en ai parlé, il me fait : « Haaaaan », mais là c'était autre  
868 chose lui, parce qu'on est plus... on a plus des... Alors lui il avait des trucs qui lui parlaient dans ce  
869 que je disais... euh... tout ce qui était autour des compétences, de... du côté vraiment « on lâche  
870 prise etc. », ça ça lui parle à lui...  
871 D'accord ouais.  
872 Donc automatiquement je l'accrochais...  
873 Ouais...

874 Là, Isabelle, elle regarde, et puis elle se dit... Ouais c'est plus ça.  
875 Hum...  
876 Je vais pouvoir l'utiliser, mais pour partager.  
877 Hum... Donc c'est arrivé à placer ça en fonction des personnes pour que ça soit bien entendu...  
878 Et là, en fait les RH acceptent qu'on partage. Moi ils refusaient dans VH ;  
879 Ouais ?  
880 Ils refusaient qu'on partage. C'était ça hein... Que là, non.  
881 Ils refusaient parce qu'il y avait une sorte de conflit, ouais, de...  
882 Je pense qu'ils avaient peur, et en fait ce qu'il s'est passé aussi, c'est que comme les gens de la  
883 gestion se disaient « pfff », c'est des moyens, c'est des trucs... en fait, ils demandaient aux RH  
884 Hum...  
885 De faire, alors pas que, pas de leur donner, mais que les RH fassent pour eux. Donc là ils se sont  
886 trouvé, mais complètement... Il y a eu plein de gens qui sont venus « oui mais Katherine elle l'a etc. »  
887 D'accord...  
888 Ah ouais, ça a créé... Il y a vraiment une volonté, mais les gens se disent « ah non, et en plus j'ai pas  
889 les moyens, c'est les RH qui vont faire ». Donc les RH : « mais je peux pas ».  
890 D'accord, du coup...  
891 Et puis après tu mets aussi les gens en face d'eux... Au début c'était, ça été... vraiment il y a eu...  
892 Après je pense que c'est la connexion de gens...  
893 Ouais...  
894 Tu sais, c'est euh...  
895 Du fait que ça marche bien, c'est aussi que le FIRC est plus en proximité que les RH ?  
896 Non non je pense que c'est lié, que ça été lié. En fait j'ai souvent dit... Je lançais une idée, elle me  
897 regardait Adeline,  
898 Hum...  
899 Elle revenait me voir et tac !  
900 C'est parti !  
901 Et en fait, la connexion c'est ça, c'est des gens qui arrivent à se comprendre. Tu peux t'engueuler  
902 quelques fois, tu peux être d'accord, c'est pas ça. Mais t'as la même vision, et l'autre il sait ce que...  
903 c'est une vraie complémentarité.  
904 Hum...  
905 Moi je suis infoutue de faire ce que vous faites. J'aimerai bien... Ou faudrait que je prenne le temps,  
906 mais... En même temps, je suis pas certaine, de manière très claire que Adeline tout seule, aurait créé  
907 ça. D'ailleurs elle, elle dit que non.  
908 Hum...  
909 Et c'est pour ça que je dis que c'est la connexion. Mais il y aurait eu quelqu'un d'autre à la place  
910 d'Adeline, quelqu'un d'autre à la place, à ma place, il y aurait certainement eu autre chose.  
911 Hum hum...  
912 En fait c'est le... oui, à un moment donné, deux personnes, deux intelligences, deux sensibilités,  
913 deux... qui vont se rencontrer  
914 Ouais...  
915 C'est parti de Stéphane et Katherine. Et c'est parti comme ça. Donc je pense qu'il ne faut pas vouloir  
916 refaire à l'identiques certaines choses. Après, on peut capitaliser. Il faut surtout pas lui enlever son  
917 âme. Le FIRC a une âme.  
918 Ouais ?  
919 Autour de tout ce que je t'ai dit.  
920 Ouais ouais...  
921 Et c'est pour ça que j'y tiens. Sinon on va faire des trucs basico-basiques, des mots-croisés, des  
922 machins, des trucs... Et après ? tu fais tes formations, ton jeu Destin, et après ? Mais même  
923 maintenant on fait le jeu. Comment on peut capitaliser sur ce qu'on a, ce qu'on ressort du jeu ? Il y a  
924 encore du job...  
925 C'est sûr, de toute façon...

926 Tu vois...

927 On peut toujours progresser, hum...

928 Le FIRC a une âme...

929 Mais c'est vrai. La formation, c'est des gens.

930 Ce qui est parfois très occulté.

931 Tout l'intérêt de la formation, de ce qu'on a développé, c'est de pouvoir répondre à un besoin, à être

932 en accord avec le besoin opérationnel. On adapte, on ajuste, ça répond à quelque chose... on le

933 teste... On reste pas que sous le concept. Ça marche, ça marche pas... merde, on s'est planté

934 Ça rentre dans une dynamique globale

935 Bon bah très bien je pense que ça ira...

936 C'est complet ?

937 Oui, merci.



## **L'auteur :**

Arrivé dans les Sciences de l'Éducation en 2011, l'auteur parachève avec cet écrit et cette année de Master en Ingénierie de la Formation tout un cursus universitaire passé au CUEEP. Enrichi de multiples savoirs et compétences, il considère ce mémoire comme le dernier levier à son intégration réelle au monde professionnel.

**LUDE / FORMATION / INTERET / SECOND DEGRE  
APPRENTISSAGE / FRIVOLITE / MOTIVATION / FLOW  
PERCEPTION / JEU PEDAGOGIQUE**

## **L'écrit :**

L'auteur propose à travers cette étude, une réflexion autour de l'utilisation d'un jeu en formation d'adultes. A l'aide d'une démarche de recherche inductive il confronte dans cet écrit les perceptions de plusieurs acteurs de la formation ainsi que celles de différents auteurs intéressés par l'étude du jeu.

Le jeu pédagogique, loin de faire l'unanimité dans le monde de la formation (et encore moins en entreprise) semble intéressant à étudier pour mesurer et comprendre quel intérêt peut avoir son utilisation (si intérêt il y a), lors d'une session de formation d'adultes.