

L'usage des *serious games*
en entreprise

Collection « Clinique du travail »
dirigée par Yves Clot et Dominique Lhuilier

La collection accueille et valorise des travaux relatifs à la problématique « subjectivité et travail », dans une perspective pluridisciplinaire en articulation avec les préoccupations et les demandes sociales émanant des situations de travail. Le fondement commun de ces perspectives et de la collection est la priorité accordée aux situations réelles et concrètes de travail, et à la visée de transformations de celles-ci.

DERNIER PARU

Damien Collard

Le travail au-delà de l'évaluation

Normes et résistances

Voir la collection complète en fin d'ouvrage

Lydia Martin

L'usage des *serious games* en entreprise

Récréation ou instrumentalisation managériale ?

Clinique du travail

 érès

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Illustration de couverture :
Alexandre Colomies, *Intuition*, 2018

Version PDF © Éditions érès 2018
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-6124-9
Première édition © Éditions érès 2018
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Table des matières

INTRODUCTION.....	9
LE TRAVAIL DES CADRES ENTRE MYTHE ET RÉALITÉ.....	15
Les transformations du travail des cadres	15
L'idéologie du leader <i>versus</i> manager.....	23
La souffrance « muette » des cadres.....	24
La coopération au sein de l'équipe	28
FORMATION : DE LA SIMULATION DES SITUATIONS DE TRAVAIL AU <i>SERIOUS GAMING</i>	35
La simulation des situations de travail.....	36
<i>Un espace du « faire comme si »</i>	36
<i>L'importance de la fidélité « virtuel-réel »</i>	41
Les limites des simulations de situation de travail.	49
Le jeu dans la formation.....	51
<i>L'apprentissage par le jeu</i>	51
<i>Le jeu de rôle, un espace potentiel ?</i>	59
<i>Le jeu de rôle quotidien</i>	62
Formation et activité du débriefing.....	64

JEUX SÉRIEUX ET CRÉATIVITÉ.....	69
Le jeu, espace créatif et quête de soi.....	69
Le <i>serious gaming</i> , un espace transitionnel ?.....	74
L'EXEMPLE D'UN <i>SERIOUS GAME</i> DANS UNE FORMATION DE CADRES D'ENTREPRISE.....	79
Le dispositif de formation managériale.....	80
Interroger la conception des <i>serious games</i>	84
CRÉATION DU <i>SERIOUS GAME SIMLEAD</i>	89
EDITH, simulateur tactique au plus près du réel ...	90
Le <i>TeamLab</i> , un simulateur de <i>team building</i>	92
<i>SimLead</i> : « simulateur de leadership ».....	94
CRÉATIVITÉ ET <i>SERIOUS GAMING</i>	99
Ressources et empêchements à la créativité.....	101
SimLead, plutôt « game » ou plutôt « play » ?.....	101
Le jeu comme activité.....	105
Activité créatrice.....	106
Une renormalisation du temps	106
Réorganisation du travail.....	109
La répartition des tâches	118
Un coéquipier sous pression	122
Le sentiment de décider.....	125
Le rire pour « jouer avec » l'activité.....	128
Empêchements à la créativité	132
Du virtuel au réel.....	132
Une expérience qui « secoue ».....	134
Un sentiment de « ne pas être à la hauteur ».....	136

<i>Une collection d'individus plus qu'un groupe ?</i>	139
<i>Un repli sur soi protecteur</i>	143
<i>L'environnement de travail actuel</i>	146
<i>Le sentiment d'évaluation</i>	148
<i>La légitimité du leader</i>	151
<i>Le leader naturel</i>	155
<i>L'illusion du « bon groupe »</i>	158
<i>La culture d'entreprise</i>	162
<i>Un message implicite du leader</i>	165
<i>Un monde d'hommes</i>	166
<i>La quête du bien-faire</i>	169
<i>La pression temporelle</i>	171
<i>L'environnement compétitif</i>	173
<i>Les contraintes matérielles</i>	177
<i>Une mise en jeu du corps dans l'activité</i>	179
<i>Le corps dans l'activité</i>	182
FORMATION ET TRAVAIL RÉEL.....	187
Le débriefing, un espace transitionnel entre formation et travail réel.....	188
<i>Un débriefing dit normatif</i>	188
<i>Un débriefing dit démocratique</i>	190
Une approche réflexive de <i>SimLead</i>	194
<i>Faire des réunions d'équipe</i>	194
<i>Tenir sa place, laisser la place</i>	197
<i>Aller sur le terrain</i>	199
<i>Laisser place aux idées</i>	203
Un empêchement : la charge de travail.....	205
UN ENTRAÎNEMENT AU « SALE BOULOT » ?.....	209
Les processus de la prise de décision.....	210
<i>Le peu de délibération entre les cadres</i>	210
<i>La pression du groupe et du temps</i>	213
<i>La justification morale : la vulnérabilité</i>	216

<i>Métier rêvé : développement des personnes</i>	217
<i>Métier réel : sélection des personnes</i>	219
Les conflits de valeurs : du virtuel au réel ?.....	223
Une idéologie managériale instrumentalisée ?.....	225
CONCLUSION.....	229
BIBLIOGRAPHIE	235

À Benoit, Janis et Mavis

« Quelle que soit la définition à laquelle on parviendra, elle devra de toute façon inclure l'idée que la vie vaut la peine ou non d'être vécue selon que la créativité fait ou ne fait pas partie de l'expérience vécue de l'individu. Pour être créateur, l'individu doit exister et sentir qu'il existe : ce n'est pas un sentiment conscient, c'est simplement une base à partir de laquelle il agit. La créativité, c'est donc le "faire" qui dérive de l'"être". Elle montre que celui qui est, est vivant [...]. La créativité, c'est donc conserver tout au long de la vie une chose qui, à proprement parler, fait partie de l'expérience de la première enfance : la capacité à créer le monde. [...] Le principe de réalité est vraiment une sale histoire [...]. Si l'environnement est suffisamment bon, l'enfant (devenu vous ou moi) a trouvé des moyens lui permettant de digérer l'offense (*ici le principe de réalité*). À un extrême, c'est la soumission : elle simplifie la relation avec les autres qui ont, bien sûr, à satisfaire leurs propres besoins et leur propre omnipotence. À l'autre extrême, l'enfant conserve son omnipotence en guise de créativité et de point de vue personnel sur les choses [...]. Par vie créatrice, j'entends le fait de ne pas être tué ou annihilé continuellement par soumission ou par réaction au monde qui empiète sur nous ; j'entends le fait de porter sur les choses un regard toujours neuf [...]. Mais il y a une chose qu'il importe de savoir sur les autres (en particulier sur les enfants dont nous avons peut-être la charge), c'est que vivre créativement est toujours plus important que bien faire¹. »

1. Winnicott, D.W. (1970), « Vivre créativement », dans *Conversations ordinaires*, Paris, Gallimard, 1988, p. 54-77.

Introduction

La sollicitation au jeu est partout. La prolifération des jeux vidéo, des jeux télévisés, des jeux de rôle grandeur nature, des jeux d'énigmes en groupe s'accélère depuis plus d'une décennie. Plutôt réservé aux enfants, le jeu s'est introduit dans l'univers des adultes et sur la scène du travail. L'usage des jeux « sérieux » (*serious games*, en anglais) permettrait de véhiculer une image d'entreprise innovante et internationale. Les *serious games* sont ces jeux qui sont utilisés pour éduquer, entraîner et informer (Michael et Chen, 2006).

Les entreprises investissent dans des stages de formation pour leurs managers et sollicitent des spécialistes du comportement pour favoriser l'apprentissage d'un savoir-être attendu ; le manager doit être mobile, enthousiaste, flexible, disponible, convivial, charismatique. Il doit être un « leader ». Ces dispositifs sont souvent présentés comme visant à améliorer la connaissance de soi et à contribuer à des relations plus harmonieuses, y compris dans des situations où la pression est forte (Brunel, 2008).

Les *serious games* font partie d'un mouvement plus global, celui de la *gamification* (ou ludification en français) dont l'objectif est de rendre ludique quelque chose

de sérieux afin de le rendre plus attractif (Kapp, 2012). La ludification (Genvo, 2014) n'est pas un phénomène nouveau, bien que sa portée se soit accélérée avec l'essor du numérique. La mouvance des *serious games* vient des États-Unis et est un concept qui date de la fin des années 1960, bien avant le ludo-éducatif si l'on se réfère à Clark Abt (1970). Le terme *serious game* a été utilisé pour des raisons marketing en 2002 pour valoriser auprès de l'armée des États-Unis l'idée d'utiliser du jeu vidéo pour atteindre des objectifs utilitaires. À cette période, le *serious game* est très focalisé sur les jeux vidéo. Ce n'est qu'à la fin des années 2000 que le *serious game* embrasse à nouveau les jeux non numériques. Nous parlons maintenant de *serious video game* pour distinguer les deux. Le plus souvent, ils sont au service de l'apprentissage à la prise de décisions. Le jeu se présente essentiellement comme une activité entre plusieurs preneurs de décisions avec un objectif dans un environnement contraint (Abt, 1970). Les simulations de situations de travail utilisant la réalité virtuelle, étudiées principalement en ergonomie et en psychologie cognitive, sont aussi des simulations de situations de travail. La référence à l'activité permet l'analyse de la relation entre situation professionnelle de référence et situation simulée, ce qui amène à prendre en compte l'écart entre le prescrit et le réel.

Ici, nous ferons une distinction entre le *serious game* et le *serious gaming*. Le *serious game* est conçu initialement pour associer un dispositif de jeu et des fonctions utilitaires, alors que l'activité de *serious gaming* consiste à s'appuyer sur un jeu existant pour lui associer à posteriori une finalité utilitaire (Alvarez, 2015). Dans cet ouvrage, nous étudierons les

usages d'un simulateur initialement utilisé par l'armée, puis détourné pour en faire un jeu dans le monde civil. Cependant, il nous semble que ce détournement d'usage interroge la différence entre un jouet et un simulateur, car « le cadre, les personnes mises en présence et le contexte jouent très certainement des rôles-clés dans la manière d'utiliser un même objet » (Alvarez, 2015, p. 5). Pour illustrer cette distinction, Julian Alvarez (2015) prend l'exemple de l'usage d'une poupée qui peut être un jouet pour un enfant ou un simulateur si elle est utilisée par des sages-femmes en formation. Ainsi, la notion de contexte peut prédominer sur le dispositif, et il convient de s'en détacher pour prendre en compte l'activité. Dans notre investigation, le processus de *gamification* du simulateur et son intégration dans un programme de formation managériale avec des règles du jeu et la présence d'un formateur, nous amènent donc à utiliser l'appellation de *serious gaming* qui implique la notion d'activité contrairement aux termes « *serious game* » ou au « simulateur gamifié » qui se cantonnent au seul dispositif (Bouko et Alvarez, 2016).

La question centrale que nous proposons d'explorer ici est celle du rapport réciproque entre « travail et formation ». Il s'agit d'interroger à la fois les attendus relatifs au prescrit professionnel, tels qu'ils sont injectés dans le jeu, et les transferts d'apprentissage effectués par les « formés » entre le jeu et la réalité du travail. Pour explorer les effets réciproques du travail et de la formation par le jeu, nous avons analysé une activité de *serious gaming* dans une formation au management d'équipe pour des cadres. Les visées de cette formation au management privilégient les modalités

de la prise de décision en équipe afin de déterminer collectivement comment définir et atteindre les buts visés. Ce qui suppose l'expérimentation de discussions sur les choix de buts et de moyens ou de stratégies d'action. L'analyse théorico-clinique des jeux vidéo proposée ici interroge leur fonction d'outil de transformation du travail réel au sein des organisations. Nous proposons donc d'explorer le lien entre l'activité dans l'environnement virtuel en formation et l'activité réelle au travail des cadres en analysant les processus transitionnels¹ dans un jeu et dans un métier donné, ici celui de manager.

Nous présenterons tout d'abord des travaux sur les cadres, en partant des transformations de leur travail. Puis, nous explorerons les dispositifs et les méthodes de formation qui ont progressivement intégré les simulations de situations de travail dont les *serious games* font partie. Afin d'approfondir l'analyse, nous nous focaliserons ensuite sur le parcours de formation managériale dans lequel s'inscrit le jeu sérieux étudié. Notre objectif est d'analyser le projet pédagogique qui sous-tend ce dispositif afin de comprendre les enjeux et les attentes de l'organisation à l'égard des managers. Les étapes de la *gamification* du simulateur ainsi que sa construction à partir d'un outil de l'armée sont explorées ; ici il est question d'amorcer une réflexion sur les représentations des concepteurs sur le travail des cadres.

Enfin, en partant de nos observations des situations de jeu et des entretiens réalisés auprès des managers, nous étudions

1. Processus entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu, où la créativité est prépondérante.

la virtualité des tâches comme source de créativité. Ce qui nous amène à repérer les ressources et les empêchements à la créativité dans l'activité dans l'environnement virtuel en formation, et l'impact de ces situations dans l'activité réelle au travail. Notre analyse s'orientera ensuite vers les changements que les cadres réalisent en tant que managers suite à l'expérimentation. Nous étudions les transformations du travail réel au regard de la virtualité des tâches. Le jeu a été analysé comme une activité (jouer, c'est faire). Nous nous sommes intéressée au lien entre le virtuel du jeu et le réel du travail des cadres pour comprendre ce qu'ils en font (ou non) individuellement et collectivement dans le monde virtuel puis en activité dans le monde réel.

Nous concluons par les ouvertures possibles que permet ce travail et par de nouvelles questions concernant le rapport entre l'activité dans l'environnement virtuel comme levier pour favoriser la créativité et transformer les situations de travail réel.

Le travail des cadres entre mythe et réalité

Pour rester compétitives, les entreprises sont engagées dans une course à la performance, sur un marché économique de plus en plus exigeant, où l'incertitude règne en permanence. La mondialisation, le capitalisme financier, la suprématie de l'actionnariat et des marchés, le développement des nouvelles technologies instaurent un nouveau rapport au temps dans l'urgence et l'immédiateté. L'une des conséquences de ces mutations est l'intensification du travail caractérisée par de nouvelles exigences en termes de réactivité, de qualité, de délai, qui reposent sur la capacité des cadres, notamment à s'adapter.

LES TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL DES CADRES

Dans l'imaginaire collectif, les cadres bénéficiaient d'un statut privilégié qui représentait un aboutissement, ou du moins une étape significative, dans une vie professionnelle. Ce mythe s'est éteint et les cadres se différencient essentiellement des non-cadres par leur niveau de rémunération et d'exigences (Bouilloud, 2012). Leur autonomie est elle

aussi un mythe : les cadres sont pris entre des contraintes multiples, une pression venant à la fois du haut et du bas, même si les injonctions à l'autonomie sont croissantes. « Être compétent aujourd'hui, c'est se débrouiller par soi-même pour résoudre des problèmes complexes, faire preuve d'initiative, faire sa propre publicité, s'imposer tout en respectant bien entendu l'esprit d'équipe » (Amado, 2008, p. 19).

La notion de cadre a émergé dans les années 1930 ; dans le monde de l'entreprise néanmoins, les cadres ont toujours existé. Le passage du mot cadre à l'appellation manager distingue les experts, dits cadres fonctionnels, de ceux qui encadrent d'autres salariés. Notons que le verbe anglais *to manage* signifie « se débrouiller, réussir à, s'arranger pour, arriver à » (Glée et Mispelblom, 2012). Le travail des cadres s'est complexifié. Il tend à s'associer à une lutte psychique, psychologique et sociale quotidienne (Bouilloud, 2012). La complexité organisationnelle se développe (structures matricielles, équipes projet, sophistication des processus...) et les cadres rencontrent de plus en plus de difficultés à se repérer dans ces organisations mouvantes. Le cadre est perçu comme celui qui prend les décisions, qui définit la prescription, acteur dans l'organisation et protégé par elle puisqu'il en décide les rouages. La décision du cadre est soumise à de nouvelles contraintes économiques nées de la mondialisation qui détermine des impératifs de performance et de productivité (Aubert et de Gaulejac, 2006 ; Bouilloud, 2012 ; Falcoz, 2003 ; Ughetto, 2007). Le cadre serait devenu tendanciellement un homme seul, à l'interface entre un environnement contraint et fluctuant, et une

organisation exigeante, son plaisir se trouvant dans le relationnel avec ses équipes (Falcoz et coll., 2006).

L'explosion des troubles psychosociaux exprime une crise du rapport au travail dans une organisation pour qui la mondialisation a réduit le réel au réalisé (Hubault, 2013). L'exacerbation de la concurrence entre les entreprises et au sein même de ces structures a donné naissance à la quête de la qualité totale, du zéro défaut et de la performance, ce qui alourdit les procédures, les écrits, les processus avec lesquels les cadres se débattent. Cette « utopie prescriptive » est une volonté de rendre le travail réalisé plus transparent afin de mieux le contrôler (Mispelblom Beyer, 2010). Elle a été intégrée par l'entreprise et par les individus qui doivent continuellement se surpasser et agir dans l'urgence. Le cadre doit veiller à augmenter la productivité de ses équipes et à réduire les dépenses, voire la masse salariale si nécessaire.

La recherche de résultats engendre des contradictions, des injonctions paradoxales. Ces injonctions paradoxales permettent de mettre en exergue un contexte décisionnel « schizophrénique » (Bouilloud, 2012), où l'action du cadre paraît impossible tant elle est écartelée entre des mécanismes divergents, voire opposés. On donne aux cadres des ordres qui sont tout simplement impraticables, tels que « sois autonome », ou « produis plus avec moins ». Aussi sont-ils placés dans des « perspectives d'échec inéluctables ». Dans le même temps, l'échec est banni de cette « quête de l'excellence » ; ce qui amène les individus à se surpasser toujours plus, et tend à exclure ceux qui refusent cette dévotion totale envers l'entreprise et ceux qui ne la supportent plus. Les désillusionnés représentent une proportion de

salariés chaque jour croissante. Pour éviter désillusions, décrochages, contestations, l'entreprise tente de maintenir cette « passion productrice » en maîtrisant la relation d'adhésion et de frustration intégrée par l'individu (Aubert et de Gaulejac, 2006).

Le cadre est ainsi en tension permanente face à des sentiments et à des émotions opposés, ce qui peut conduire sur le long terme à « une combustion du corps et de l'esprit » : la reconnaissance éphémère et renouvelable de sa performance par le système oblige à donner toujours plus avec la sensation d'être absorbé par l'entreprise. Les victimes de cette idéologie de la performance cherchent à se dépasser et à relever de nouveaux défis (Amado, 2003). Et la quête de l'excellence devient une exigence morale, une valeur en soi sur laquelle joue l'organisation.

En parallèle de ces transformations du travail, et du rapport au travail, le modèle managérial actuel requiert des compétences émotionnelles permettant de répondre aux évolutions du travail et de son organisation (Lhuillier, 2006) ainsi qu'aux normes communicationnelles attendues par l'entreprise (Brunel, 2006, 2008).

Dans ce management de l'excellence, les cadres doivent canaliser les énergies psychiques de leurs collaborateurs afin de répondre dans l'urgence aux exigences économiques de profit et de perfection de l'entreprise (Aubert et de Gaulejac, 2006). Le manager doit ainsi bien gérer son rapport à soi et à autrui. Il doit être à l'écoute, comprendre les enjeux d'autrui, se remettre en cause, être assertif et construire des compromis. Ce management « humaniste », comme instance fédératrice de développement de