

## BUSINESS VOICE

# La ludopédagogie comme support de la construction intersubjective de sens dans l'apprentissage du management

Anne-Ryslène Zaoual

Université d'Artois, Lille Économie Management (LEM) – UMR CNRS 9221, Arras, F-62000; aryslène.zaoual@univ-artois.fr (auteure correspondante)

Bénédicte Jamin

Université d'Artois, Lille Économie Management (LEM) – UMR CNRS 9221, Arras, F-62000; benedicte.jamin@univ-artois.fr

## Résumé

Le *sensemaking* constitue une composante centrale du travail managérial et représente, à ce titre, un enjeu pour les formations en management. Notre recherche explore un dispositif ludopédagogique intégré à un cours de management stratégique. Elle s'appuie sur une analyse qualitative croisant observations *in situ*, entretiens semi-directifs et comptes-rendus réflexifs. Les résultats mettent en évidence que ce dispositif stimule la création intersubjective de sens à travers des dynamiques d'expression de soi, de mise en discussion des représentations et de construction de vision partagée. Quatre dimensions complémentaires sous-tendent ce processus : un cadre structurant et ouvert, une relation pédagogique de proximité, un ancrage dans les représentations et expériences des étudiants et une médiation par des supports ludiques et créatifs. Ces dimensions produisent et entretiennent, à des degrés divers, de la surprise et de l'ambiguïté, tout en contribuant à instaurer un climat de confiance. Cette tension entre déstabilisation et sécurisation apparaît centrale dans l'engagement des étudiants dans la construction intersubjective de sens au sein des équipes. Cette étude contribue à mieux comprendre les conditions de construction intersubjective de sens en contexte ludopédagogique. Elle propose également des pistes pratiques à destination des enseignants et des établissements d'enseignement supérieur.

**Mots-clés :** enseignement du management, *sensemaking*, construction intersubjective de sens, intersubjectivité, ludopédagogie

L'action collective dans les organisations repose largement sur la capacité des acteurs à donner du sens à des situations ambiguës ou incertaines. Ce processus, désigné sous le terme de *sensemaking* (Weick, 1979, 1993, 1995, 2000), constitue une composante centrale du travail managérial (Autissier et Vandangeon-Derumez, 2021; Barabel et Meier, 2022; Bibard, 2012b, 2018; Christianson et Barton, 2021; Journé et Raulet-Croset, 2008; Kieran *et al.*, 2020). S'il s'ancre dans la cognition, les émotions et les expériences individuelles, le sens se construit dans et à travers les interactions sociales (Brown *et al.*, 2015; Giordano, 2006; Maitlis, 2005). La construction intersubjective de sens constitue l'un des registres de ce processus interactionnel. Elle renvoie à l'articulation des subjectivités individuelles (Weick, 1993, 1995), à travers laquelle le sens est négocié et devient partagé (Balogun et Johnson, 2004; Gephart *et al.*, 2010;

Tsoukas *et al.*, 2020). Ce processus conduit les individus à ajuster en continu leurs interprétations, ouvrant ainsi la possibilité de renouveler leurs manières d'agir. De telles dynamiques revêtent une importance particulière dans un contexte marqué par des appels croissants à former des managers capables de repenser les modèles économiques et sociaux (Calcei *et al.*, 2022; Carton et Valiorgue, 2023; Vandangeon-Derumez et Saives, 2022). À cet égard, le développement des capacités collectives de *sensemaking* constitue un enjeu majeur pour l'enseignement supérieur (Van der Hoorn et Killen, 2021).

Dans cette perspective, la ludopédagogie apparaît comme une approche particulièrement pertinente pour engager les étudiants dans des situations d'apprentissage où les interactions entre pairs occupent une place centrale (Dudézert et Chourabi Tantan, 2024; Kübler et Carmouze, 2023; Lépinard, 2022a; Maizeray,

2022). Si certaines pratiques mobilisant des ressorts ludiques, telles que les *business games* ou les *serious games*, sont désormais bien établies dans les formations en management, d'autres demeurent moins institutionnalisées. C'est notamment le cas du *serious gaming*, qui consiste à détourner des jeux de loisirs à des fins pédagogiques (Lépinard et Menier, 2023).

Dans le prolongement des recherches consacrées à la ludopédagogie dans l'enseignement du management (Lépinard, 2022b, 2023; Lépinard et Vandangeon-Derumez, 2019), notre étude analyse un dispositif déployé dans un cours de stratégie réunissant des étudiants de master 2 appelés à exercer des fonctions managériales dans le secteur sanitaire et social. Menée dans une logique abductive (Avenier et Thomas, 2012; Sætre et Van de Ven, 2021), elle vise à examiner dans quelle mesure la ludopédagogie permet de concevoir des dispositifs d'apprentissage favorisant la construction intersubjective de sens au sein d'équipes étudiantes. L'analyse, fondée sur un matériau empirique recueilli sur quatre années (observations, entretiens exploratoires et livrables réflexifs collectifs), met en évidence les conditions facilitant l'engagement des étudiants dans la construction intersubjective du sens.

L'article est structuré comme suit : nous présentons d'abord les fondements théoriques de notre recherche, avant de détailler la méthodologie et d'exposer nos résultats. Nous discutons enfin les apports théoriques et les contributions pratiques pour les enseignants et, plus largement, pour les établissements d'enseignement supérieur.

## Revue de littérature

Dans cette section, nous présentons d'abord le concept de *sensemaking*, en mettant en lumière son importance dans la vie organisationnelle et l'activité managériale, ainsi que dans la formation des futurs managers. Nous introduisons ensuite la ludopédagogie comme une approche intéressante pour favoriser la construction intersubjective de sens dans les formations en management.

### Le *sensemaking*, une activité fondamentale dans la vie organisationnelle et le travail managérial

Les environnements organisationnels ont été appréhendés à travers diverses perspectives théoriques, qui, au fil du temps, ont contribué à transformer les pratiques managériales (Bibard, 2012a; Chanlat, 2022, 2023). Alors que l'école classique de management et la théorie de la contingence considèrent l'environnement comme une donnée objective et extérieure (Milano, 2017), les travaux inspirés de l'interactionnisme symbolique proposent de l'envisager comme

une construction sociale dynamique (Koenig, 2017; Maitlis, 2005; Rojot et Wacheux, 2006). Issu de la sociologie, ce courant considère que la société se construit à travers les interactions et le sens que les individus attribuent à leurs actions et à celles des autres. Dans ce cadre, l'environnement n'est plus conçu comme une réalité s'imposant aux individus, mais comme le produit de dynamiques interactionnelles et interprétatives, contribuant ainsi à son évolution (Maitlis et Christianson, 2014; Koenig, 2003). Dans des environnements perçus comme de plus en plus complexes et incertains (Barabel et Meier, 2022; Christianson et Barton, 2021; Journé et Raulet-Croset, 2008), les modèles rationalistes ou déterministes montrent leurs limites pour guider l'action managériale (Hutchel et Molet, 1986; Lorino, 2006; Mack *et al.*, 2016). Les individus, confrontés à une masse croissante d'informations, sont alors amenés à simplifier et interpréter la réalité (Koenig, 2003, Vidaillet, 2003b, Weick *et al.*, 2005). Dans ce contexte, le *sensemaking* apparaît comme une activité importante au sein des organisations (Journé et Raulet-Croset, 2008; Maitlis et Christianson, 2014; Sandberg et Tsoukas, 2015).

Ce dernier désigne le processus par lequel les acteurs construisent du sens face à des événements perçus comme surprenants ou ambigus (Autissier et Vandangeon-Derumez, 2021; Vandangeon-Derumez et Autissier, 2006, Weick, 1979, 1995). Bien que plusieurs définitions coexistent (Maitlis et Christianson, 2014), nous retenons l'approche de Laroche (1996, p. 226), selon laquelle le sens ne se donne pas, mais se construit par « un processus actif de fabrication de quelque chose (du sens) avec quelque chose d'autre (une situation, un événement, une parole) ». Lorsqu'un événement attire leur attention, un processus de *sensemaking* peut s'enclencher (Raulet-Croset, 2024; Vidaillet, 2003a). Chacun mobilise alors ses cadres cognitifs, émotions, intuitions et expériences personnelles pour interpréter la situation (Cornelissen, 2012; Koenig, 2017; Maitlis et Christianson, 2014). Ce travail d'interprétation se poursuit et s'amplifie dans les interactions sociales, ce qui permet de réduire l'ambiguïté et de stabiliser une compréhension commune (Allard-Poesi, 2003, 2005; Autissier et Vandangeon-Derumez, 2021; Koenig, 2003). Le *sensemaking* est ainsi reconnu comme un processus essentiellement collectif, qui s'opère principalement au travers des pratiques conversationnelles (Brown *et al.*, 2015; Giordano, 2006; Maitlis, 2005; Vandangeon-Derumez *et al.*, 2022). Il peut également être soutenu par des pratiques matérielles. Plusieurs travaux montrent que des artefacts tels que des dessins opérationnels (Dietrich *et al.*, 2018), des cartes, croquis et photographies (Garreau *et al.*, 2015) ou encore des prototypes (Carlile, 2002) permettent de rendre visibles et d'articuler les intuitions et interprétations individuelles.

Ces artefacts facilitent ainsi le passage du niveau individuel au niveau collectif de la création de sens (Stigliani et Ravasi, 2012).

Le *sensemaking* collectif se décline selon deux registres distincts, dans une tension dynamique entre stabilité et transformation. La construction générique de sens intervient lorsque les individus s'entendent pour mettre en œuvre des solutions puisées dans des règles ou des schémas d'action déjà en vigueur, assurant ainsi la continuité et la stabilité des significations. À l'inverse, la construction intersubjective de sens se déclenche dans des situations équivoques, lorsque « les cadres de compréhension habituels [des individus] ne suffisent plus ou ne peuvent s'appliquer automatiquement », compromettant ainsi leur capacité à continuer d'agir (Vidaillat, 2003b, p. 117). Dans de telles situations, les individus sont amenés « à synthétiser et à mettre en commun leurs pensées, intentions et sentiments individuels » (Allard-Poesi, 2003, p. 103), qui sont parfois divergents. Au cours de ce processus, les subjectivités individuelles évoluent et se reconfigurent (Vidaillat, 2003a), permettant ainsi un renouvellement du sens et, plus largement, favorisant l'innovation (Allard-Poesi, 2005). Cela donne alors naissance à une subjectivité conjointe, voire fusionnée (Wiley, 1988), également appelée intersubjectivité (Weick, 1993, 1995).

Parce que le *sensemaking* est indissociable de la vie organisationnelle et du travail managérial, il constitue un objet d'apprentissage de première importance. Son intérêt pédagogique tient à plusieurs caractéristiques : il relie la cognition à l'action (Vidaillat, 2003a), il équilibre pensée complexe et action simple (Colville *et al.*, 2012), il valorise la connaissance subjective et objective (Schwandt, 2005), et il ouvre les étudiants à de nouvelles expériences (Flamand *et al.*, 2022). Dans ce contexte, apprendre à construire collectivement du sens, en particulier dans sa dimension intersubjective, constitue un enjeu majeur dans l'enseignement du management (Colville *et al.*, 2016). Cette capacité apparaît essentielle pour décrypter des situations complexes et incertaines, mais aussi pour légitimer et coordonner l'action collective (Koenig, 2003). Plus encore, elle peut directement contribuer à la fabrique de la stratégie (Garreau *et al.*, 2015; Rouleau *et al.*, 2007).

## La ludopédagogie, une approche pour favoriser la construction intersubjective de sens dans les formations en management ?

Le *sensemaking* est mobilisé dans différents domaines de l'enseignement du management, notamment dans l'enseignement du changement organisationnel (Vandangeon-Derumez *et al.*, 2022), de l'éthique des affaires (Baïada-Hirèche *et al.*, 2024), de la responsabilité sociale des entreprises (Preuss *et al.*,

2023) et du management de projet (Van der Hoorn et Killen, 2021). Les initiatives pédagogiques présentées dans ces travaux relèvent souvent de l'apprentissage expérientiel (Kayes, 2002). Parmi les pédagogies actives, la pédagogie par le jeu (ou ludopédagogie), qui constitue « un espace intermédiaire entre l'enseignement transmissif et la simulation professionnelle » (Lépinard et Vandangeon-Derumez, 2019, p. 18), suscite un intérêt croissant (Lavigne, 2022; Legrix-Pagès, 2024; Lépinard, 2022a).

Revisiter l'apport théorique de Caillois (1958) permet de mieux cerner les spécificités de la ludopédagogie dans l'enseignement supérieur, même si certaines de ces caractéristiques ne s'appliquent pas pleinement. Dans le contexte de la formation, les activités ludiques s'inscrivent dans une relation pédagogique asymétrique, ce qui limite leur caractère volontaire. Elles peuvent également être considérées comme productives, dans la mesure où elles sont orientées vers des objectifs d'apprentissage. À l'inverse, l'incertitude (Brougère, 2024; Henriot, 1969) demeure centrale dans de nombreux dispositifs ludopédagogiques, les participants étant souvent collectivement engagés dans des processus d'interprétation et de prise de décision (Weick, 1979, 1995).

La typologie de Caillois (1958), fondée sur un continuum entre *paidia* (jeu libre et improvisé) et *ludus* (jeu régi par des règles), offre aussi des repères utiles pour analyser les dispositifs ludopédagogiques. Ainsi, le recours au jeu dans l'enseignement supérieur peut être interprété comme relevant d'une logique de *ludus*, dans la mesure où il est associé à des objectifs pédagogiques et peut, dans certains cas, être mobilisé comme support d'évaluation des apprentissages (Caraguel *et al.*, 2022; Maizeray, 2022). Caillois identifie ensuite quatre grandes catégories (*agôn* : compétition, *alea* : hasard, *mimicry* : simulation, jeu de rôle et *ilinx* : vertige), dont certaines apparaissent plus particulièrement à l'œuvre dans les dispositifs ludopédagogiques. Ces derniers combinent souvent plusieurs dimensions du jeu. Ainsi, des dispositifs tels que les *business games* ou certains *serious games* articulent à la fois une logique d'*agôn*, à travers des dynamiques de compétition entre équipes (Kingston, 2024; Lépinard, 2022b), et une dimension de *mimicry*, en invitant les participants à se projeter dans des situations simulées. Cette logique se retrouve aussi dans les dispositifs de jeu de rôle, qui reposent sur l'intercréativité, entendue comme un processus par lequel les participants élaborent conjointement une fiction (David, 2014). En amenant les étudiants à imaginer collectivement des suites possibles à une situation marquée par l'incomplétude (Caïra, 2024; Lépinard, 2024a),

1. Sa définition décrit le jeu comme une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive.

ces dispositifs reposent sur des processus intersubjectifs. Enfin, les dispositifs ludopédagogiques comportent fréquemment une dimension matérielle, qui participe à représenter des situations et à rendre visibles des décisions ou des actions. C'est notamment le cas des plans et pions utilisés dans les *wargames* (Lépinard, 2022b) et les jeux de rôle (Caïra, 2024), ainsi que des briques LEGO® (Bonneau et Bourdeau, 2019; Dann, 2018; Zenk *et al.*, 2018) ou des figurines et accessoires Playmobil (Andres *et al.*, 2024; Meletiadou, 2024), mobilisés à des fins de modélisation.

La littérature met en avant différents objectifs pédagogiques associés à l'usage de la ludopédagogie dans les formations en management. Cette dernière permet notamment de renforcer l'engagement des étudiants, en suscitant des émotions positives (Maizeray, 2022). Elle introduit également une décontextualisation des apprentissages, propice au lâcher-prise et à la désinhibition face au savoir (Lépinard, 2022b). Elle peut, par ailleurs, être mobilisée pour développer des compétences, qu'elles soient techniques ou transversales (Caraguel *et al.*, 2022; Lépinard, 2024b). Ces approches mettent ainsi principalement l'accent sur les effets du jeu en matière d'engagement et de développement de compétences. En revanche, les dynamiques interactionnelles associées à la construction intersubjective de sens dans les dispositifs ludopédagogiques restent encore peu documentées.

## Méthodologie

La section consacrée à la démarche méthodologique est structurée en deux parties. La première fournit une description détaillée du dispositif pédagogique, en précisant le public cible, les objectifs poursuivis et les évolutions qu'il a connues depuis sa création. La seconde présente les sources de données mobilisées ainsi que la manière dont elles ont été traitées et analysées.

### Description du dispositif pédagogique

L'expérience pédagogique analysée dans cet article a été menée par l'une des auteures dans le cadre d'un cours de management stratégique de quinze heures réunissant des étudiants issus de deux parcours d'un master 2 en management sectoriel. Cette formation les prépare à occuper des postes de direction d'établissements médico-sociaux ou de cadres de santé dans des services ou unités de soins. Les étudiants du premier parcours sont en formation initiale en alternance au sein de structures sociales ou

médico-sociales (par exemple, établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes, instituts médico-éducatifs, maisons d'accueil spécialisées, foyers de vie), tandis que les autres sont en formation continue dans un Institut de formation des cadres de santé (IFCS). La majorité des étudiants de ce parcours dispose de plusieurs années d'expérience dans le secteur de la santé, et a déjà exercé des fonctions de management en tant que faisant-fonction de cadre (Divay, 2018). En complément de leur parcours à l'IFCS, ces étudiants sont tenus de suivre quelques enseignements universitaires, parmi lesquels figure le cours de management stratégique. Dans cette configuration, où les deux groupes ne se retrouvent à l'université que de manière ponctuelle, un cloisonnement est perceptible. Cette distance, à la fois générationnelle et professionnelle, apparaît dans les propos de cette étudiante :

Les cadres de santé, dont je fais partie, c'est une majorité de personnes qui a déjà de l'expérience sur le terrain [...], d'un certain âge, et dans la promotion des cadres du social, on a été confronté à de jeunes gens qui démarraient dans leur vie active. Donc c'est vrai que ça mettait déjà peut-être une barrière invisible entre nous... (E4 – 2019-2020<sup>2</sup>)

Les premières années, l'enseignement s'appuyait notamment sur un cas pédagogique centré sur un établissement hospitalier. Ce choix favorisait l'identification des étudiants cadres de santé, mais compliquait l'appropriation du cas pour les autres étudiants. Ce constat a conduit à concevoir un dispositif pédagogique visant à mobiliser la complémentarité des profils : d'un côté, des étudiants en reprise d'études, disposant d'une expérience professionnelle significative ; de l'autre, des étudiants en formation initiale, plus habitués à mobiliser les outils conceptuels. L'objectif était d'amener les étudiants à identifier des enjeux dépassant les configurations organisationnelles dans lesquelles ils évoluent, à travers une réflexion croisée sur la fabrique de la stratégie. Le dispositif vise ainsi à créer les conditions propices à un dialogue entre savoirs, compétences et expériences, au-delà des différences de parcours perçues. Mis en œuvre pour la première fois en 2019-2020, il a fait l'objet d'ajustements successifs (voir annexe 1). Le tableau 1 présente de manière synthétique son architecture, tandis qu'une description détaillée figure en annexe 2. Sur les quatre années prises en compte dans notre analyse, 157 étudiants répartis en 21 équipes mixtes ont pris part à cette expérience pédagogique.

2. Chaque entretien est identifié par un code (ex. : E1, E2, etc.) qui correspond à la numérotation figurant dans le tableau 2.

**Tableau 1.** Architecture du dispositif pédagogique

Séquence	Activité	Objectif	Modalité	Support	Durée (h)	Livrable
(1) Exploration	1	Entrer en relation au sein des équipes	Sélection individuelle et libre de cartes	Jeu Songes (uniquement les images)	4	
	2	Exprimer les représentations individuelles de la stratégie et construire une première vision partagée	Classement de cartes par degré d'évocation de la stratégie (individuel puis collaboratif)	Jeu Songes (quatre images imposées, identiques pour toutes les équipes + cartes numérotées)		n/a
(2) Prototypage	1	Identifier les parties prenantes du secteur sanitaire et social et comprendre leurs besoins en lien avec la stratégie d'établissement	Sélection et articulation de cartes	Jeu des besoins	4	
	2	Concevoir une démarche stratégique idéale	Construction collaborative d'un modèle partagé en 3D	Kit de modélisation Playmobil Pro		n/a
(3) Formalisation	1	Consolider et formaliser une démarche stratégique idéale	Rédaction collaborative d'une charte à partir du prototype	n/a	3	Charte
(4) Réflexivité	1	Produire un récit du travail réalisé et engager une analyse réflexive	Rédaction collaborative d'un compte-rendu réflexif	n/a	4	Compte-rendu réflexif*

Note : \* Lors de la première année de mise en œuvre du dispositif pédagogique, les étudiants devaient principalement décrire leur prototype. À partir de 2021-2022, la réduction du volume horaire du cours a conduit à faire évoluer ce livrable vers un format plus réflexif afin de prolonger et d'approfondir les temps de débriefing réalisés en séance. En plus de présenter le travail réalisé, les étudiants répondent désormais à une série de questions qui les invitent à porter un regard réflexif sur l'expérience d'apprentissage.

Source : élaboration propre

Le dispositif s'appuie sur un ensemble de supports ludiques et créatifs, principalement mobilisés lors des séquences d'exploration et de prototypage. Les phases de formalisation et de réflexivité prolongent le travail collaboratif en donnant lieu à la rédaction d'une charte de la démarche stratégique idéale et d'un compte-rendu réflexif, tous deux soumis à évaluation.

### Collecte et analyse des données

Notre recherche adopte une approche centrée sur le vécu des étudiants. Elle s'appuie principalement sur les entretiens exploratoires menés lors de la première année de mise en œuvre (voir tableau 2), ainsi que sur les comptes-rendus réflexifs.

**Tableau 2.** Entretiens exploratoires individuels

Entretien	Genre	Âge	Formation suivie	Date de l'entretien	Durée (min)
E1	M	35	M2 cadres de direction des établissements du secteur social et médico-social (formation initiale en alternance)	30 juin 2020	48

Entretien	Genre	Âge	Formation suivie	Date de l'entretien	Durée (min)
E2	F	23	M2 cadres de direction des établissements du secteur social et médico-social (formation initiale en alternance)	7 juillet 2020	50
E3	M	44	M2 cadres de santé (formation continue)	9 juillet 2020	53
E4	F	41	M2 cadres de santé (formation continue)	27 novembre 2020	51

Source : élaboration propre

Animant seule des séances où pouvaient travailler simultanément jusqu'à sept équipes, l'enseignante n'était pas en mesure de déployer un protocole d'observation formalisé. Son attention était en effet mobilisée par l'introduction des activités, la gestion du temps et les nombreuses sollicitations des étudiants. Cependant, en circulant parmi les équipes et en interagissant régulièrement avec elles, elle a pu saisir sur le vif des indices du vécu des participants, notamment les échanges verbaux, les expressions faciales et le langage corporel. Elle prêtait notamment attention à la manière dont les étudiants interagissaient et

s'appropriaient le matériel. Directement ancrées dans la relation pédagogique, ces observations reflètent une approche située et engagée, façonnée par l'expérience partagée entre l'enseignante et les étudiants (Bardon *et al.*, 2020). Par ailleurs, de nombreuses photographies ont été prises au fil des années lors de chaque activité, tant par l'enseignante que par les étudiants.

Le tableau 3 récapitule les matériaux mobilisés dans cette étude, en précisant leur nature, leurs spécificités et leur finalité.

**Tableau 3.** Matériaux mobilisés dans l'étude

Nature	Description	Finalité
Entretiens exploratoires	Menés à l'issue de la première mise en œuvre du dispositif pédagogique (4 entretiens, 202 minutes, 34 pages).	Explorer les perceptions en recueillant des récits individuels sur l'expérience pédagogique.
Comptes-rendus réflexifs	Produits collaborativement par les équipes étudiantes (21 comptes-rendus, 259 pages).	Appréhender le vécu collectif et les effets perçus du dispositif à travers des récits collaboratifs combinant description, justification et analyse réflexive. L'ensemble des 21 comptes-rendus a été examiné; 19 sont mobilisés à des fins d'illustration dans les résultats et les annexes 3 à 5.
Observations	Issues d'une observation informelle en classe par l'enseignante, basée sur une attention flottante et des interactions continues avec les étudiants.	Saisir, en temps réel, des indices du vécu étudiant dans ses dimensions émotionnelles et relationnelles.
Photographies	Plus de 150 photographies prises à la fois par l'enseignante et les étudiants, ces derniers étant invités à documenter leur démarche et leur prototype de démarche stratégique idéale dans le cadre de leur compte-rendu réflexif.	Documenter les activités d'apprentissage; les photographies n'ont pas fait l'objet d'un codage, mais certaines ont été mobilisées à titre illustratif dans les annexes 1 et 6, en appui de la présentation du dispositif et des résultats.

Source : élaboration propre

L'analyse de ses propres pratiques pédagogiques suppose un travail de réflexivité rarement accessible dans l'instant. Celle-ci émerge plus souvent *a posteriori*, à travers la confrontation du récit de l'expérience aux interprétations d'autrui (Chartouny, 2024). Les expériences pédagogiques peuvent ainsi devenir un objet de recherche façonné par les échanges entre pairs (Calcei *et al.*, 2022). C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche. Elle réunit l'enseignante à l'origine du dispositif et une collègue de la

même faculté, avec qui elle collabore depuis plusieurs années sur des questions de transformation pédagogique. Le regard de cette dernière, extérieure à la conception et à la mise en œuvre du dispositif, a favorisé une mise à distance et une relecture réflexive de l'expérience (Evered et Louis, 1981; Louis et Bartunek, 1992). Menée dans une logique abductive (Avenier et Thomas, 2012; Sætre et Van de Ven, 2021), l'analyse de contenu (Bardin, 2013; Blanc *et al.*, 2014) combine codage chronologique et thématique des entretiens et

des comptes-rendus réflexifs. Le codage s'est concentré sur les séquences ludopédagogiques. Le codage chronologique a retracé les étapes de l'expérience pédagogique en suivant le déroulement des activités. Le codage thématique, plus transversal, a porté sur les conditions favorisant la construction intersubjective de sens au sein des équipes.

## Résultats

La présentation de nos résultats s'organise en deux temps. Nous revenons d'abord sur les deux premières séquences pédagogiques, en analysant les activités qui les composent et la manière dont elles engagent progressivement les équipes dans la construction intersubjective de sens. Nous identifions ensuite les caractéristiques transversales du dispositif qui favorisent cette intersubjectivité. Nos analyses sont illustrées par des citations issues des entretiens individuels (E) et des comptes-rendus réflexifs (CRR<sup>3</sup>) rédigés par les équipes.

### De l'introspection à la co-construction

#### *Premiers pas vers une construction intersubjective de sens*

La séquence d'exploration est composée de deux activités mobilisant Songes, un jeu conçu pour encourager l'expression personnelle et le partage de perspectives.

Dans un premier temps, les membres des équipes s'expriment sur trois cartes illustrées qu'ils choisissent librement. Aucune thématique n'est imposée. Cette absence de cadrage vise à suspendre l'entrée immédiate dans les contenus disciplinaires afin de permettre une expression initiale non orientée par les concepts à venir. Cette sélection libre, parfois déstabilisante, permet aux étudiants d'investir l'activité en cohérence avec leur propre sensibilité : « L'occasion pour chacun de se présenter et de livrer une partie de lui en fonction de ce qu'il souhaitait partager. » (CRR3 – 2022-2023) Ces premières interactions favorisent la découverte mutuelle et l'identification de valeurs partagées : « Malgré nos parcours différents, nous avons des valeurs et des principes communs. » (CRR3 – 2023-2024) Bien que le travail en équipe leur soit familier, les étudiants soulignent le caractère inhabituel de cette activité : « Ce fut le premier [travail de groupe] où un temps dédié était destiné à "briser la glace". Chacun a pu apprendre à connaître l'autre et cela a facilité la prise de parole de tous. » (CRR3 – 2022-2023)

3. Pour les comptes-rendus réflexifs, nous indiquons le numéro de l'équipe suivi de l'année correspondante (par exemple : CRR3 – 2022-2023). Les extraits présentés dans cette section ont été sélectionnés pour leur caractère particulièrement illustratif des dynamiques observées.

La seconde activité engage les étudiants dans une réflexion sur la stratégie, à travers un classement individuel puis collectif de quatre images du même jeu. Les interprétations se croisent, s'enrichissent et évoluent vers une première vision partagée : « Le partage des représentations de chacun a inspiré de nouvelles idées originales, favorisant ainsi un sens commun. » (CRR3 – 2023-2024) Les échanges autour des classements révèlent que de nombreux étudiants, en particulier ceux en formation continue, raisonnent spontanément à l'échelle de leur service ou de leur équipe et peinent à se situer au niveau de l'établissement dans son ensemble. Cette difficulté met en lumière l'un des enjeux majeurs du module : dépasser une pensée ancrée dans la gestion quotidienne afin d'amorcer un changement d'échelle. Le débriefing de cette activité constitue alors un appui pour accompagner un déplacement du regard des étudiants, en les amenant à envisager la stratégie comme ensemble de choix orientant l'avenir d'une organisation.

L'analyse de cette première séquence met en évidence des dynamiques qui participent à une première expérience de construction intersubjective de sens. Ces dynamiques, qui se déploient et se renforcent au fil des interactions, favorisent l'émergence d'un climat de confiance. Les étudiants évoquent ainsi la mise en place d'un « environnement d'écoute [...], ce qui a permis à ceux qui avaient une légère appréhension de créer des liens avec le reste du groupe, et d'instaurer un sentiment d'équité et de bienveillance entre tous. » (CRR2 – 2022-2023) La première dynamique, centrée sur l'expression de soi, ne relève pas encore à proprement parler de l'intersubjectivité, mais en crée les conditions en posant les bases relationnelles nécessaires à la collaboration. La seconde dynamique, fondée sur la mise en discussion des représentations, rend perceptible la pluralité des interprétations et ouvre la possibilité pour les étudiants de reconsidérer et d'ajuster leur propre point de vue. Enfin, la troisième dynamique, axée sur la mise en commun et l'articulation des interprétations individuelles, conduit les étudiants à construire une première vision partagée. L'annexe 3 met en lumière ces trois dynamiques à partir de témoignages issus des comptes-rendus réflexifs.

#### *Approfondissement de la construction intersubjective de sens à travers la modélisation en trois dimensions*

Dans la séquence de prototypage, les équipes sont invitées à approfondir la réflexion en élaborant collectivement une démarche stratégique idéale. Le travail débute par une activité au cours de laquelle le Jeu des besoins est mobilisé pour identifier les principales parties prenantes du secteur sanitaire et social ainsi que les enjeux qui leur sont associés. Ces interactions

relancent les dynamiques d'expression individuelle, de mise en discussion des représentations et de partage de vision, comme l'illustre cet extrait :

Nous [...] avons tous sélectionné quelques [cartes], nous les avons présentées au reste du groupe [...] [et] nous nous sommes rendu compte que des regroupements de cartes apparaissaient, nous les avons donc rassemblées par thématiques. Un échange d'idées sur les thématiques, à partir des représentations de chacun, a eu lieu et en a découlé une vision commune des composantes pour les bases de notre stratégie. (CRR2 – 2022-2023)

Ce travail met les étudiants face à la difficulté de s'accorder sur la signification des différentes composantes de leur démarche stratégique idéale, comme le révèle le récit suivant :

Nous devons rivaliser d'ingéniosité pour exprimer les concepts abstraits comme piloter, ou encore former. La symbolique était notre maître-mot, pour jouer sur les homonymes et jeux de mots. Exercice peu évident quand nos représentations et évocations d'idées ne sont pas tout à fait les mêmes! (CRR2 – 2023-2024)

Le prototypage, soutenu par des kits de modélisation, prolonge et intensifie les dynamiques initiées dans les activités précédentes. Cette seconde activité engage les étudiants à la fois sur le plan relationnel et cognitif. D'une part, elle renforce les liens interpersonnels, en suscitant de nouveaux échanges autour des représentations, des valeurs et des expériences. D'autre part, elle offre aux étudiants de nouvelles occasions de nuancer et enrichir leurs interprétations, en approfondissant la confrontation des points de vue : « Nous avons tous exprimé nos idées, puis nous avons su entendre les autres et prendre du recul par rapport à notre point de vue initial. » (CRR3 – 2022-2023) Cristallisant la vision partagée de chaque équipe, les prototypes permettent également de se projeter dans les implications de la démarche stratégique ainsi élaborée, comme le suggère ce témoignage : « La modélisation des différentes situations fait émerger une compréhension commune de la stratégie et illustre l'impact positif que peut avoir ce concept sur la culture d'un établissement. » (CRR4 – 2022-2023)

Dans l'ensemble, la séquence de prototypage approfondit la construction intersubjective du sens en immergeant les étudiants dans un processus d'élaboration collective plus complexe (voir annexe 4). Plus précisément, elle les engage dans un travail d'abstraction, de mise en relation et d'articulation des différentes composantes d'une démarche stratégique idéale.

### **Caractéristiques du dispositif pédagogique favorisant la construction intersubjective de sens**

Alors que la première partie des résultats analyse comment les deux premières séquences amènent progressivement les étudiants à construire une

vision partagée de la stratégie, cette partie met en lumière les caractéristiques transversales du dispositif qui rendent possible cette construction intersubjective du sens. Des extraits supplémentaires de comptes-rendus et d'entretiens illustrant chacune de ces caractéristiques sont présentés en annexe 5.

#### *Cadre structurant et ouvert*

Le dispositif pédagogique comporte une succession d'activités conçues pour engager les étudiants dans l'exploration de la fabrique de la stratégie d'établissement dans le secteur sanitaire et social. Ces activités s'inscrivent dans une progression pédagogique, avec des productions intermédiaires ou finales. Plusieurs équipes décrivent ainsi un équilibre entre cadrage et latitude, comme l'illustre l'extrait suivant : « La mise en place d'une ligne directrice claire a guidé notre réflexion de manière précise, offrant un cadre structuré tout en laissant place à la créativité. » (CRR4 – 2023-2024) Les consignes sont volontairement ouvertes, par exemple lorsque les étudiants sont invités à prototyper une démarche stratégique idéale sans forme prédéfinie ni composantes spécifiques. Une telle consigne autorise des appropriations variées : certaines équipes privilégient une lecture processuelle de la stratégie, tandis que d'autres mettent davantage l'accent sur ses finalités ou sur les besoins et enjeux des parties prenantes. Bien que cette ouverture puisse initialement être perçue comme déstabilisante, elle peut progressivement favoriser l'engagement collectif, comme l'explique cette équipe : « Malgré des consignes larges au départ, qui ont pu être perturbantes, nous avons rapidement pris conscience que cette liberté nous permettait de développer [...] une véritable intelligence collective. » (CRR1 – 2022-2023) Ainsi, le dispositif ne repose ni sur un cadrage strict ni sur une liberté sans repères, mais sur leur articulation. Cette tension entre structuration et ouverture se traduit, du point de vue des étudiants, par une expérience à la fois sécurisante, parce que le processus est perçu comme balisé, et déstabilisante, en raison de l'ambiguïté des consignes. C'est précisément cette tension qui contribue à engager les équipes dans la construction intersubjective de sens.

#### *Relation de proximité avec les étudiants*

L'enseignante assure une présence active et continue auprès des équipes tout au long des activités : « [Elle] a bougé dans la salle, a toujours été à proximité malgré le nombre élevé d'étudiants. » (CRR2 – 2021-2022) Cette proximité lui permet de sonder l'avancement des équipes et de repérer rapidement les blocages, qu'il s'agisse d'une incompréhension des consignes ou de difficultés à s'approprier le matériel. Selon les étudiants, cette accessibilité facilite les échanges et instaure une relation pédagogique égalitaire et

collaborative : « L'accompagnement de l'enseignante a été différent. [...] [Elle] se positionne à notre hauteur, [...] chemine avec nous, et nous aide à la réflexion. » (CRR1 – 2023-2024) Si ces interventions clarifient généralement les objectifs, elles peuvent aussi, lorsqu'elles remettent en question certains choix, provoquer une perte temporaire de sens et freiner l'élan. Certaines équipes ont alors besoin de temps, voire d'un nouvel échange avec l'enseignante, pour rebondir. Ces phases de flottement représentent autant d'occasions de réinterroger le travail en cours et de prendre conscience que les doutes, et l'inconfort qu'ils peuvent susciter, sont inhérents à la construction de sens. Décrite comme une « personne-ressource qui permet le développement des idées collectives » (CRR4 – 2022-2023), l'enseignante, par sa posture proche du coaching, contribue ainsi à installer un climat propice à la construction intersubjective de sens.

### *Ancrage dans les représentations et expériences des étudiants*

Le dispositif pédagogique prend appui sur les représentations et expériences des étudiants. Dès la première séquence, ils sont invités à mobiliser leurs perceptions de la stratégie comme point de départ du travail collectif. Comme évoqué précédemment, cette activation des représentations révèle également certaines limites ou certains angles morts dans leur compréhension de la stratégie. Au-delà de cet effet révélateur, l'ancrage favorise la mise en discussion des points de vue. Le travail collaboratif, accompagné par les interventions de l'enseignante, permet alors de mettre progressivement en relation des situations vécues avec des concepts théoriques : « On a fait beaucoup de liens grâce à vos guidances sur nos propres pratiques au sein de nos différents établissements. » (E4 – 2019-2020) Les étudiants soulignent également le caractère valorisant de cette approche et son rôle dans la dynamique collective :

Nous nous sommes servis de nos savoirs personnels, qu'ils soient théoriques ou professionnels, pour aboutir à ce résultat. Nous nous sommes sentis valorisés, car ce travail a été co-construit par l'ensemble de l'équipe et chacun a pu y participer grâce à son expérience et à son ressenti. (CRR1 – 2022-2023)

Ainsi, l'ancrage du dispositif dans les expériences individuelles alimente un processus d'élaboration collective au sein duquel les étudiants articulent des fragments de réalités professionnelles.

### *Médiation par des supports ludiques et créatifs*

Dans un premier temps, les supports, perçus comme insolites, surprennent voire déconcertent les étudiants. Ils suscitent des réactions contrastées, mêlant curiosité, amusement et scepticisme : « Nous n'avions jamais utilisé le jeu comme médiateur de

travail. Certains d'entre nous se sont facilement laissé prendre au jeu, pour d'autres, ça a été un peu plus compliqué au premier abord... » (CRR6 – 2022-2023) L'appropriation de ces supports par les équipes s'opère au fil des activités, à mesure que les étudiants constatent qu'ils facilitent l'expression des idées et l'écoute. Ils contribuent notamment à rendre visibles les subjectivités, en révélant la diversité des représentations individuelles : « Le résultat fut surprenant : nous n'avions pas toutes la même définition de la perfection ! [...] Cet exercice, simple en apparence, a mis en exergue les aspirations et objectifs de chacune. » (CRR3 – 2021-2022) La manipulation de ces supports permet alors d'articuler les différents points de vue et de construire des significations partagées plus aisément : « On n'était pas toujours d'accord [...], mais on arrivait toujours à rassembler les idées. [...] C'est très facile de fusionner et de faire une structure qui est à mi-chemin entre les deux. » (E2 – 2019-2020) Elle s'accompagne également d'un travail de symbolisation, qui introduit une mise à distance et favorise une montée en abstraction, notamment par le recours aux métaphores.

Au-delà de leur rôle dans la facilitation des interactions, ces supports participent également à rendre visibles les acteurs, les ressources ou encore les contraintes que les équipes associent à la fabrique de la stratégie. La manière dont ces éléments sont disposés dans les prototypes révèle comment les équipes structurent leur démarche stratégique idéale (voir annexe 6). Par exemple, des rubans adhésifs sont parfois utilisés pour délimiter des zones correspondant à différents espaces, enjeux ou étapes du processus. Des ficelles ou d'autres accessoires servent également à relier certains éléments du prototype. Les figurines, cartes et accessoires sont aussi fréquemment associés afin de matérialiser des situations, des interactions ou des trajectoires. Ces mises en relation rendent plus perceptibles les interdépendances entre les dimensions constitutives de la stratégie.

## **Discussion**

Notre recherche visait à explorer les dynamiques à l'œuvre au sein d'un dispositif ludopédagogique mis en place dans un cours de management stratégique. L'analyse met en lumière la manière dont ce dispositif favorise la construction intersubjective de sens. Nous présentons ci-dessous les contributions théoriques et pratiques qui découlent de ces résultats.

### **Contributions théoriques**

La ludopédagogie, qui se généralise dans les formations en management (Baruel Bencherqui *et al.*, 2018; Jääskä *et al.*, 2022; Lépinard, 2022a et 2023; Loon *et al.*,

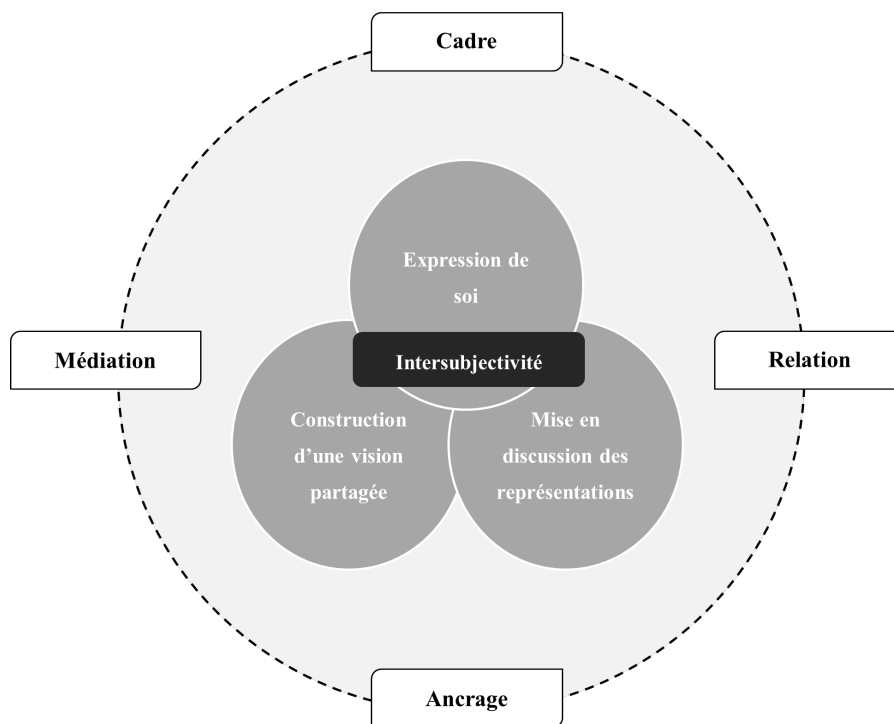
2015; López *et al.*, 2021), englobe une grande diversité de pratiques. Notre étude suggère que certaines activités ludiques collaboratives peuvent favoriser la construction intersubjective de sens, prolongeant ainsi les travaux récents sur le *sensemaking* dans l'enseignement du management (Baïada-Hirèche *et al.*, 2024; Preuss *et al.*, 2023; Vandangeon-Derumez *et al.*, 2022; Van der Hoorn et Killen, 2021). Plus particulièrement, ces activités amènent les étudiants à appréhender la stratégie comme un construit collectif (Rouleau *et al.*, 2007), fondamentalement intersubjectif. Elles offrent ainsi aux étudiants la possibilité d'expérimenter certaines modalités de la fabrique de la stratégie, en les engageant dans des processus de discussion, de négociation, d'arbitrage et de formalisation. Dans un contexte marqué par une attention croissante aux dimensions participatives de la stratégie (Birkinshaw, 2017), cette approche fait écho aux réflexions récentes sur l'enseignement du management stratégique<sup>4</sup>. Elle invite ainsi à considérer les cours de stratégie non seulement comme des espaces de transmission de modèles et d'outils, mais aussi comme des espaces où les étudiants peuvent appréhender les dynamiques

interactionnelles de la fabrique de la stratégie.

Plus largement, nos résultats indiquent que la construction intersubjective de sens en contexte ludopédagogique émerge à travers des dynamiques interactionnelles qui s'entrelacent et se renforcent mutuellement (voir figure 1). Ces dynamiques reposent sur l'expression de soi, la mise en discussion des représentations et la construction d'une vision partagée. Quatre dimensions complémentaires, identifiées dans notre modèle, sous-tendent ce processus : un cadre pédagogique à la fois structurant et ouvert, une relation pédagogique de proximité, un ancrage dans les représentations et expériences des étudiants, et enfin une médiation s'appuyant sur des supports ludiques et créatifs. Nos résultats suggèrent que ces quatre dimensions contribuent conjointement à configurer un environnement pédagogique à la fois déstabilisant et sécurisant (Jamin et Zaoual, 2022). Elles produisent et entretiennent, à des degrés divers, de la surprise et de l'ambiguïté, tout en instaurant un climat de confiance. Cette tension entre déstabilisation et sécurisation apparaît comme un ressort favorisant l'exploration, la confrontation et l'évolution des représentations. Dans cette perspective, ces dimensions peuvent être interprétées comme une forme de présence (du cadre, de l'enseignant, des étudiants et des objets) conditionnant l'engagement des apprenants dans la construction intersubjective de sens.

4. Dans le contexte académique français, des initiatives portées au sein de l'Association internationale de management stratégique (AIMS), telles que le groupe thématique MACCA et, plus récemment, la création d'une commission permanente de la pédagogie, témoignent de la volonté de soutenir la réflexion et l'action en matière d'innovation pédagogique dans l'enseignement de la stratégie.

Figure 1. Conditions et dynamiques de création intersubjective de sens en contexte ludopédagogique



Source : élaboration propre

Ces résultats invitent à examiner plus précisément chacune des dimensions identifiées. Le cadre pédagogique structurant et ouvert, en laissant place à une forme d'incomplétude, rejoint les analyses de Lépinard (2024a), selon lesquelles certaines activités ludopédagogiques offrent un espace propice à l'autonomie et à l'agentivité des étudiants. Cette incomplétude, qui peut se traduire, du point de vue des étudiants, par une certaine ambiguïté dans l'interprétation des consignes et des attendus, constitue néanmoins une source de latitude créative, à condition qu'ils parviennent à la dépasser. La relation pédagogique de proximité se traduit par une pluralité de rôles endossés par l'enseignant ludopédagogue. À la fois architecte du dispositif pédagogique et facilitateur du processus d'apprentissage (Fatien et Lauzon, 2024), il est souvent amené à adopter une posture proche du coaching (Maizeray, 2022; Papageorgiou et Kokshagina, 2022). L'ancrage dans les représentations et les expériences des étudiants contribue à rapprocher théorie et pratique, en rendant les concepts plus porteurs de sens et plus aisément appropriables. Il valorise également l'expérience de soi et des autres ainsi que la subjectivité (Bartunek et Ren, 2022; Chanlat, 2022; Journé *et al.*, 2012; Vidaillet et Vignon, 2010). Les étudiants se positionnent ainsi davantage comme des contributeurs à l'apprentissage collectif. Ce déplacement du centre de gravité pédagogique, de l'enseignant vers les étudiants, s'accompagne toutefois d'une exposition accrue de soi, susceptible de susciter un sentiment de vulnérabilité. Si celle-ci est reconnue comme une composante importante de l'apprentissage managérial (Corlett *et al.*, 2019; Hibbert *et al.*, 2022; Jackson, 2018), son expression requiert un environnement sécurisant afin d'atténuer l'inconfort qu'elle peut créer (Corlett *et al.*, 2021). Cette condition est également essentielle dans les contextes pédagogiques. La médiation par des

supports ludiques semble, à ce titre, particulièrement pertinente pour faciliter l'expression et soutenir des interactions respectueuses (Taylor et Statler, 2014). En favorisant la pensée symbolique et les associations métaphoriques (McCusker et Swan, 2018), ces supports peuvent contribuer à articuler les perspectives individuelles et à faire émerger des significations partagées (Dann, 2018; Martineau *et al.*, 2022; Peabody et Turesky, 2018; Stigliani et Ravasi, 2012).

## Contributions pratiques

Nos contributions pratiques s'adressent principalement aux enseignants ainsi qu'aux établissements d'enseignement supérieur.

### Implications pour les enseignants

S'inscrivant dans les approches expérientielles, la ludopédagogie peut renforcer l'engagement des étudiants dans les différentes disciplines du management. Elle contribue à rendre les contenus académiques plus accessibles, tout en soutenant la construction intersubjective du sens à travers les interactions en classe. Les enseignants peuvent ainsi s'appuyer sur des supports ludiques pour favoriser l'échange de points de vue et la construction de visions partagées. Toutefois, la mise en œuvre de la ludopédagogie n'est pas exempte de contraintes. Les enseignants sont souvent confrontés à des difficultés liées à la taille des cohortes, en particulier lorsque les activités reposent sur l'utilisation de matériel. À l'instar des autres approches actives, la ludopédagogie requiert un engagement à la fois physique, cognitif et émotionnel, en amont comme en classe. La posture de l'enseignant ludopédagogue, proche du coaching, peut ainsi s'articuler autour de quatre registres d'action complémentaires (voir tableau 4).

**Tableau 4.** Quatre registres d'action de l'enseignant ludopédagogue

Implications pratiques	
<b>Cadrer</b>	Concevoir des activités ludiques avec des objectifs pédagogiques précis et des consignes claires, en laissant une latitude d'interprétation et d'action pour les étudiants.
<b>Connecter</b>	Favoriser une relation de confiance propice à la collaboration, en entrant en relation avec les étudiants et en favorisant la rencontre entre eux.
<b>Débloquer</b>	Aider les étudiants à surmonter les obstacles sans agir à leur place, en identifiant les moments de difficulté et en apportant un soutien adapté.
<b>Stimuler</b>	Susciter l'engagement et l'émulation collective, en encourageant l'exploration et la prise d'initiative.

Source : élaboration propre

Enfin, engager les étudiants dans une démarche réflexive à l'issue d'une expérience ludopédagogique

peut contribuer à renforcer la prise de conscience de l'évolution de leurs connaissances et de leurs

compétences, tout en favorisant des liens plus explicites entre théorie et pratique (Lépinard, 2022b). Cette réflexivité peut prendre des formes variées : un débriefing animé par l'enseignant (Lépinard, 2024a; Sanchez, 2023) ou encore la production de livrables dans lesquels les étudiants retracent leurs émotions, les difficultés rencontrées et les stratégies adoptées.

#### *Implications pour les établissements d'enseignement supérieur*

Bien que la ludopédagogie gagne du terrain dans l'enseignement supérieur français<sup>5</sup>, comme en témoigne le nombre croissant d'initiatives pédagogiques, de conférences et de projets de recherche, sa reconnaissance institutionnelle demeure inégale (Legrix-Pagès, 2024). Son intégration dans les pratiques d'enseignement requiert souvent une acculturation de la part des enseignants. À ce titre, la formation à la pédagogie obligatoire pour les nouveaux maîtres de conférences constitue une piste prometteuse. Les personnels administratifs, notamment ceux impliqués dans l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants, gagneraient également à être sensibilisés à la ludopédagogie. Des sessions de formation et des ateliers de partage de pratiques peuvent faciliter la diffusion de pratiques et d'outils ludiques. Des séances régulières d'idéation, au cours desquelles les enseignants peuvent tester des jeux et des supports ludiques et réfléchir à leurs usages pédagogiques potentiels, offrent également un espace propice à l'expérimentation, à l'échange et à la collaboration.

Au-delà de ces initiatives, généralement portées par leurs services d'innovation pédagogique, les établissements peuvent également s'appuyer sur un ensemble de ressources pour soutenir le développement de la ludopédagogie. Par exemple, certaines bibliothèques universitaires ont déjà mis en place des services de prêt de jeux, tandis que des structures telles que les fablabs et les imprimeries présents sur certains campus peuvent offrir aux enseignants les moyens de concevoir et de produire des artefacts pédagogiques ludiques. Ces espaces peuvent également soutenir des projets pédagogiques de création de jeux par les étudiants, dans lesquels le processus de conception constitue une expérience d'apprentissage à part entière. Prises ensemble, ces pistes soulignent l'importance de mobiliser et de mettre en synergie les différents services, souvent déjà présents au sein des établissements, afin de favoriser un écosystème propice à la ludopédagogie.

#### **Conclusion**

En s'appuyant sur l'analyse d'un dispositif ludopédagogique déployé dans un enseignement de management stratégique, cette recherche met en évidence les conditions favorisant la construction intersubjective de sens. D'un point de vue pratique, elle propose des pistes aux enseignants souhaitant concevoir et animer des activités ludiques. Elle invite également les services d'innovation pédagogique des établissements d'enseignement supérieur à acculturer les enseignants à la ludopédagogie et à les accompagner dans sa mise en œuvre.

Notre recherche n'est pas sans limites. Issus de l'analyse d'activités ludiques collaboratives, nos résultats ne sauraient être généralisés à des dispositifs reposant sur d'autres modalités telles que le jeu solitaire ou compétitif. Par ailleurs, si le dispositif analysé s'est révélé particulièrement pertinent auprès d'un public mixte de master 2, sa transposabilité à d'autres profils reste incertaine. Des étudiants plus jeunes, avec moins d'expérience professionnelle, pourraient rencontrer davantage de difficultés face à une approche alliant introspection et exposition de soi.

Dans le même temps, cette recherche ouvre également des perspectives de recherche prometteuses. Une première piste consisterait à explorer la construction intersubjective de sens dans des environnements numériques collaboratifs comme Minecraft Education ou Luanti, où les interactions se déroulent à distance. Examiner les possibles angles morts et dérives de l'intersubjectivité en contexte pédagogique pourrait être une autre piste. Il importe également d'approfondir notre compréhension de la manière dont la ludopédagogie peut contribuer à un enseignement du management plus incarné et porteur de sens. Dans cette perspective, des travaux complémentaires pourraient chercher à préciser quelles pratiques ludopédagogiques mobiliser en fonction des compétences visées. Plus largement, notre recherche illustre combien le trait d'union propre au métier d'enseignant-chercheur peut être investi comme un espace de réflexivité et de synergie, à travers un dialogue continu entre pratique pédagogique et recherche scientifique (Calcei *et al.*, 2022; Poteaux, 2013).

5. Ancrées dans le contexte de l'enseignement supérieur français, ces implications peuvent résonner différemment dans des contextes où la ludopédagogie est plus largement établie.

## Références

- Allard-Poesi, F. (2003). Sens collectif et construction collective du sens. In H. Laroche & B. Vidaillet (dir.), *Le sens de l'action*. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation (p. 91-114). Vuibert.
- Allard-Poesi, F. (2005). The paradox of sensemaking in organizational analysis. *Organization*, 12(2), 169-196. <https://doi.org/10.1177/1350508405051187>
- Andres, B., de la Torre, R., Mengual-Recuerda, A., & Sempere-Ripoll, F. (2024). Playmobil Pro system to deal with soft skills in industrial engineering. In L. Gómez Chova, C. González Martínez & J. Lees (dir.), *INTED2024 Proceedings* (p. 6701-6707). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1758>
- Autissier, D., & Vandangeon-Derumez, I. (2021). Définition de la résilience organisationnelle par K. E. Weick. *Question(s) de management*, (35), 43-49. <https://doi.org/10.3917/qdm.215.0043>
- Avenier, M.-J., & Thomas, C. (2012). À quoi sert l'épistémologie dans la recherche en sciences de gestion ? *Le Libellio d'Aegis*, 8(4), 13-27.
- Baïada-Hirèche, L., Garreau, L., & Pasquero, J. (2024). Sense-remaking: Unpacking ethical judgment change in a business ethics course. *M@n@gement*, 27(2), 50-67. <https://doi.org/10.37725/mgmt.2024.8445>
- Balogun, J., & Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of Management Journal*, 47(4), 523-549. <https://doi.org/10.5465/20159600>
- Barabel, M., & Meier, O. (2022). *Managementor. La référence du management hybride*. Dunod.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2<sup>de</sup> éd.). PUF.
- Bardon, T., Garreau, L., Abdallah, C., Journé, B., & Korica, M. (2020). Rethinking observation: Challenges and practices. *M@n@gement*, 23(3), 1-8. <https://doi.org/10.37725/mgmt.v23i3.5562>
- Bartunek, J. M., & Ren, I. Y. (2022). Curriculum isn't enough: What relevant teaching means, how it feels, why it matters, and what it requires. *Academy of Management Learning & Education*, 21(3), 503-516. <https://doi.org/10.5465/aml.2021.0305>
- Baruel Bencherqui, D., Beau, G., & Bazin, Y. (2018). Perturber les enseignements pour mieux motiver les étudiants : de l'étude de cas traditionnelle aux jeux pédagogiques, *@GRH*, (26), 123-147. <https://doi.org/10.3917/grh.181.0123>
- Bibard, L. (2012a). Quand la perte de sens met à mort l'organisation : par quel mécanisme paradoxal l'ultra performativité, normative et contrôlée, contribue-t-elle directement dans le temps long, à la fin organisationnelle ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 18(46), 317-330. <https://doi.org/10.3917/rips1.046.0317>
- Bibard, L. (2012b). Accepter le risque et l'incertitude : point de passage obligé. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 18(45), 101-119. <https://doi.org/10.3917/rips1.045.0101>
- Bibard, L. (2018). Manager l'inattendu : la complexité, un sensemaking distribué. In E. Morin & L. Bibard (dir.), *Complexité et organisations. Faire face aux défis de demain* (p. 353-362). Eyrolles.
- Birkinshaw, J. (2017). Reflections on open strategy. *Long Range Planning*, 50(3), 423-426. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2016.11.004>
- Blanc, A., Drucker-Godard, C., & Ehlinger, S. (2014). Exploitation des données textuelles. In R.-A. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (p. 551-573). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0551>
- Bonneau, C., & Bourdeau, S. (2019). Computer-supported collaboration: Simulation-based training using LEGO®. *Educational Technology Research and Development*, 67(6), 1507-1527. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09689-w>
- Brogère, G. (2024). Incertitude. In G. Brogère & E. Savignac (dir.), *Dictionnaire des sciences du jeu* (p. 201-204). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.broug.2024.01.0203>
- Brown, A. D., Colville, I., & Pye, A. (2015). Making sense of sensemaking in *Organization Studies*. *Organization Studies*, 36(2), 265-277. <https://doi.org/10.1177/0170840614559259>
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Gallimard.
- Caira, O. (2024). Jeu de rôle. In G. Brogère & E. Savignac (dir.), *Dictionnaire des sciences du jeu* (p. 211-214). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.broug.2024.01.0213>
- Calcei, D., Lépinard, P., & Vandangeon-Derumez, I. (2022). Les enjeux de l'enseignement créatif du management. In I. Vandangeon-Derumez, P. Lépinard & D. Calcei (dir.), *Former les managers de demain. Kit créatif pour les formateurs* (p. 7-15). Presses des Mines.
- Caraguel, V., Guiderdoni-Jourdain, K., & Vieu, M. (2022). Des serious games pour la gestion de projets. In I. Vandangeon-Derumez, P. Lépinard & D. Calcei (dir.), *Former les managers de demain. Kit créatif pour les formateurs* (p. 105-114). Presses des Mines.
- Carlile, P. R. (2002). A pragmatic view of knowledge and boundaries: Boundary objects in new product development. *Organization Science*, 13(4), 442-455. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.4.442.2953>
- Carton, G., & Valiorgue, B. (2023). Préparer l'enseignement supérieur de gestion aux défis énergétiques et écologiques de l'Anthropocène. *Revue française de gestion*, (313), 101-121. <https://doi.org/10.3166/rfg.313.101-126>
- Chanlat, J.-F. (2022). *Sciences sociales, management et sociétés. Plaidoyer pour une anthropologie élargie*. Presses de l'Université Laval.
- Chanlat, J.-F. (2023). *Homo anthropologicus. La gestion à l'épreuve de la condition humaine*. EMS.
- Chartouny, L. (2024). *Organiser des mondes communs pour et par la solidarité. L'aide comme place pour soi-même et les autres* [thèse de doctorat, Université Paris sciences et lettres]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-04879254v1>
- Christianson, M. K., & Barton, M. A. (2021). Sensemaking in the time of COVID-19. *Journal of Management Studies*, 58(2), 572-576. <https://doi.org/10.1111/joms.12658>
- Colville, I., Brown, A. D., & Pye, A. (2012). Simplicity: Sensemaking, organizing and storytelling for our time. *Human Relations*, 65(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/0018726711425617>
- Colville, I., Pye, A., & Brown, A. D. (2016). Sensemaking processes and Weickarious learning. *Management Learning*, 47(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1350507615616542>
- Corlett, S., Mavin, S., & Beech, N. (2019). Reconceptualising vulnerability and its value for managerial identity and learning. *Management Learning*, 50(5), 556-575. <https://doi.org/10.1177/1350507619865650>
- Corlett, S., Ruane, M., & Mavin, S. (2021). Learning (not) to be different: The value of vulnerability in trusted and safe identity work spaces. *Management Learning*, 52(4), 424-441. <https://doi.org/10.1177/1350507621995816>
- Cornelissen, J. P. (2012). Sensemaking under pressure: The influence of professional roles and social accountability on the creation of sense. *Organization Science*, 23(1), 118-137. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0640>

- Dann, S. (2018). Facilitating co-creation experience in the classroom with Lego Serious Play. *Australasian Marketing Journal*, 26(2), 121-131. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.05.013>
- David, C. (2014). *Le jeu de rôle sur table : l'intercréativité de la fiction littéraire* [thèse de doctorat, Université Paris 13]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-02338727v1>
- Dietrich, A., Riberot, J., & Weppe, X. (2018). Le dessin opérationnel à la brigade de sapeurs-pompiers de Paris : l'improbable histoire d'une ressource organisationnelle. *Annales des Mines – Gérer & comprendre*, 1(33), 3-12. <https://doi.org/10.3917/geco1.133.0003>
- Divay, S. (2018). La nouvelle fabrique de la carrière des cadres de santé à l'hôpital : entre réglementation et cooptation. *Sciences sociales et santé*, 36(1), 39-64. <https://doi.org/10.1684/sss.2018.0102>
- Dudézert, A., & Chourabi Tantan, O. (2024). La Business Ludoparty. In F. Chevalier & C. Fournier (dir.), *Pratiques pédagogiques innovantes. Construire la pédagogie de demain* (p. 108-117). EMS. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2024.02.0108>
- Evered, R., & Louis, M. R. (1981). Alternative perspectives in organizational sciences: 'Inquiry from the inside' and 'inquiry from the outside'. *Academy of Management Review*, 6(3), 385-395. <https://doi.org/10.5465/amr.1981.4285776>
- Fatien, P., & Lauzon, N. (2024). L'enseignant-coach : une posture réflexive de co-construction pour une pédagogie relationnelle transformationnelle. In F. Chevalier & C. Fournier (dir.), *Pratiques pédagogiques innovantes. Construire la pédagogie de demain* (p. 216-227). EMS. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2024.02.0216>
- Flamand, G., Perret, V., & Picq, T. (2022). Working with the potential of arts-based learning: Making sense and leaving "business as usual" behind in an art seminar. *Management Learning*, 53(2), 190-211. <https://doi.org/10.1177/1350507621990256>
- Garreau, L., Mouricou, P., & Grimand, A. (2015). Drawing on the map: An exploration of strategic sensemaking/giving practices using visual representations. *British Journal of Management*, 26(4), 689-712. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12099>
- Gephart, R. P., Topal, Ç., & Zhang, Z. (2010). Future-oriented sensemaking: Temporalities and institutional legitimation. In T. Hernes & S. Maitlis (dir.), *Process, Sensemaking, and Organizing* (p. 275-312). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199594566.003.0013>
- Giordano, Y. (2006). S'organiser c'est communiquer : le rôle fondateur de la communication dans l'organizing chez Karl E. Weick. In D. Autissier & F. Bensebaa (dir.), *Les défis du sensemaking en entreprise. Karl E. Weick et les sciences de gestion* (p. 153-168). Economica.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. PUF.
- Hibbert, P., Beech, N., Callaghan, L., & Siedlok, F. (2022). After the pain: Reflexive practice, emotion work and learning. *Organization Studies*, 43(5), 797-817. <https://doi.org/10.1177/0170840621101014>
- Hutchel, A., & Molet, H. (1986). Rational modelling in understanding and aiding human decision-making: About two case studies. *European Journal of Operational Research*, 24(1), 178-186. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(86\)90024-X](https://doi.org/10.1016/0377-2217(86)90024-X)
- Jääskä, E., Lehtinen, J., Kujala, J., & Kaupilla, O. (2022). Game-based learning and students' motivation in project management education. *Project Leadership and Society*, 3, article 100055. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100055>
- Jackson, L. (2018). Reconsidering vulnerability in higher education. *Tertiary Education and Management*, 24(3), 232-241. <https://doi.org/10.1080/13583883.2018.1439999>
- Jamin, B., & Zaoual, A.-R. (2022). De l'ambivalence à l'authenticité, il n'y a qu'une brique! Potentiel et enjeux pédagogiques de la méthode LEGO® SERIOUS PLAY® pour l'enseignement du management. *Finance contrôle stratégie*, (NS-13). <https://doi.org/10.4000/fcs.10121>
- Journé, B., Grimand, A., & Garreau, L. (2012). Face à la complexité. Illusions, audaces, humilités. *Revue française de gestion*, (223), 15-25.
- Journé, B., & Raulet-Croset, N. (2008). Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude. *M@n@gement*, 11(1), 27-55. <https://doi.org/10.3917/mana.111.0027>
- Kayes, D. C. (2002). Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 137-149. <https://doi.org/10.5465/amle.2002.8509336>
- Kieran, S., MacMahon, J., & MacCurtain, S. (2020). Strategic change and sensemaking practice: Enabling the role of the middle manager. *Baltic Journal of Management*, 15(4), 493-514. <https://doi.org/10.1108/BJM-11-2018-0395>
- Kingston, J. (2024). Contribution de la gamification au développement des soft skills des managers : retour sur diverses expérimentations en école d'ingénieurs. In G. Martinache & R. Zerbib (dir.), *Formation. Comment relever le défi des compétences transversales?* (p. 185-191). EMS.
- Koenig, G. (2003). L'organisation dans une perspective interactionniste. In H. Laroche & B. Vidaillet (dir.), *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation* (p. 15-34). Vuibert.
- Koenig, G. (2017). Karl E. Weick. Une entreprise de subversion, évolutionnaire et interactionniste. In S. Charreire-Petit & I. Huault (dir.), *Les grands auteurs du management* (3<sup>e</sup> éd., p. 531-548). EMS. <https://doi.org/10.3917/ems.charr.2017.01.0531>
- Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the Lego® Serious Play® method*. John Wiley & Sons.
- Kübler, B., & Carmouze, L. (2023). Recourir aux serious games pour développer la réflexivité des managers publics de demain? Les apports d'une recherche pluridisciplinaire en méthodes mixtes. *Communication & management*, 20(1), 67-100. <https://doi.org/10.3917/comma.203.0067>
- Laroche, H. (1996). Karl E. Weick (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, Californie. *Sociologie du travail*, 38(2), 225-232. <https://doi.org/10.3406/sotra.1996.2274>
- Lavigne, M. (2022). La ludopédagogie, acteurs et idéologie. *Éducatives*, 22(6). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0821>
- Legrix-Pagès, J. (2024, April 5). Le dispositif LOOP : innovation ludopédagogique pour la réussite étudiante [communication orale]. *Diversité et réussite[s] dans l'enseignement supérieur*, Nantes Université. <https://hal.science/hal-04557145v1>
- Lépinard, P. (2022a). La ludopédagogie en école de management : le cas du projet EdUTeam. *Éducatives*, 22(6). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0820>
- Lépinard, P. (2022b). Enseigner le management avec les wargames. In I. Vandangeon-Derumez, P. Lépinard & D. Calcei (Eds.), *Former les managers de demain. Kit créatif pour les formateurs* (p. 125-135). Presses des Mines.
- Lépinard, P. (2023). L'apprentissage expérientiel par le jeu pour l'acquisition des connaissances théoriques managériales. *Recherches en sciences de gestion*, (158), 489-516. <https://doi.org/10.3917/resg.158.0489>
- Lépinard, P. (2024a). Intercréativité et flow dans l'enseignement du management. *RIMHE: Revue interdisciplinaire management, homme & entreprise*, 13(57), 4-18. <https://doi.org/10.3917/rimhe.057.0004>
- Lépinard, P. (2024b). La ludopédagogie au service du développement des compétences transversales des futurs managers. In G. Martinache & R. Zerbib, *Formation. Comment relever le défi des compétences transversales?* (p. 178-184). EMS. <https://doi.org/10.3917/ems.marti.2024.01.0178>

- Lépinard, P., & Menier, J. (2023). La frugalité technologique comme source d'innovations ludopédagogiques. *Management et datascience*, 7(3). <https://doi.org/10.36863/mds.a.23823>
- Lépinard, P., & Vandangeon-Derumez, I. (2019, June 13). Apprendre le management autrement : la ludopédagogie au service du développement des *soft skills* des étudiant-e-s [communication orale]. *XXVIIIe Conférence internationale de management stratégique*. Dakar.
- Loon, M., Evans, J., & Kerridge, C. (2015). Learning with a strategic management simulation game: A case study. *International Journal of Management Education*, 13(3), 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.06.002>
- López, F. R., Arias-Oliva, M., Pelegrín-Borondo, J., & Marín-Vinuesa, L. M. (2021). Serious games in management education. An acceptance analysis. *International Journal of Management Education*, 19(3), article 100517. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100517>
- Lorino, P. (2006). Les instruments, présence fantomatique dans l'œuvre de Karl E. Weick. In D. Autissier & F. Bensebaa (Eds.), *Les défis du sensemaking en entreprise*. Karl E. Weick et les sciences de gestion (p. 51-73). Economica.
- Louis, M. R., & Bartunek, J. M. (1992). Insider/outsider research teams: Collaboration across diverse perspectives. *Journal of Management Inquiry*, 1(2), 101-110. <https://doi.org/10.1177/105649269212002>
- Mack, O., Khare, A., Krämer, A., & Burgartz, T. (dir.). (2016). *Managing in a VUCA World*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-16889-0>
- Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21-49. <https://doi.org/10.5465/amj.2005.15993111>
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125. <https://doi.org/10.5465/19416520.2014.873177>
- Maizeray, L. (2022). Apprentissage par problèmes et ludopédagogie. In I. Vandangeon-Derumez, P. Lépinard & D. Calcei (dir.), *Former les managers de demain. Kit créatif pour les formateurs* (p. 43-52). Presses des Mines.
- Martineau, R., Chabault, D., & Félix, J. J. (2022). Pour une approche dissensuelle du management : retour sur l'utilisation de la méthode LEGO® SERIOUS PLAY®. *Finance contrôle stratégie*, (NS-13). <https://doi.org/10.4000/fcs.10114>
- McCusker, S., & Swan, J. C. (2018). The use of metaphors with LEGO® SERIOUS PLAY® for harmony and innovation. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 174-192. <https://doi.org/10.18646/2056.54.18-013>
- Meletiadiou, E. (2024). Enriching students' cross-cultural and multilingual communication: The serious play approach utilizing Playmobil Pro figures. *IAFOR Journal of Education*, 12(1), 45-65. <https://doi.org/10.22492/ije.12.1.02>
- Milano, P. (2017). Paul Roger Lawrence et Jay William Lorsch – environnement, organisation, adaptation : la contingence structurelle. In S. Charreire-Petit & I. Huault (dir.), *Les grands auteurs en management* (3<sup>e</sup> éd., p. 113-128). EMS.
- Papageorgiou, K., & Kokshagina, O. (2022). *Envisioning the Future of Learning for Creativity, Innovation and Entrepreneurship*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110752205>
- Peabody, M. A., & Turesky, E. F. (2018). Shared leadership lessons: Adapting LEGO® SERIOUS PLAY® in higher education. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 210-223. <https://doi.org/10.18646/2056.54.18-015>
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 4. <https://doi.org/10.4000/dms.403>
- Preuss, L., Fischer, I., & Luiz, J. M. (2023). Using sensemaking as a lens to assess student learning on corporate social responsibility and sustainability. *Higher Education Quarterly*, 77(4), 676-692. <https://doi.org/10.1111/hequ.12429>
- Raulet-Croset, N. (2024). Karl Weick. L'organisation porteuse de sens : l'organizing et le sensemaking. In P. Gilbert & É. Vayre (dir.), *Les grands auteurs en psychologie et le management* (p. 480-496). EMS.
- Rojot, J., & Wacheux, F. (2006). Karl E. Weick, théoricien subtil de la complexité : espace, temps et interactions. In D. Autissier & F. Bensebaa (dir.), *Les défis du sensemaking en entreprise* (p. 127-133). Economica.
- Roos, J., & Victor, B. (2018). How it all began: The origins of LEGO® Serious Play®. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 326-343. <https://doi.org/10.18646/2056.54.18-025>
- Rouleau, L., Allard-Poesi, F., & Warnier, V. (2007). Le management stratégique en pratiques. *Revue française de gestion*, (174), 15-24. <https://doi.org/10.3166/rfg.174.15-24>
- Sætre, A. S., & Van de Ven, A. (2021). Generating theory by abduction. *Academy of Management Review*, 46(4), 684-701. <https://doi.org/10.5465/amr.2019.0233>
- Sanchez, É. (2023). *Enseigner et former avec le jeu. Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes*. ESF.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2015). Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(51), S6-S32. <https://doi.org/10.1002/job.1937>
- Schwandt, D. R. (2005). When managers become philosophers: Integrating learning with sensemaking. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 176-192. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268565>
- Stigliani, I., & Ravasi, D. (2012). Organizing thoughts and connecting brains: Material practices and the transition from individual to group-level prospective sensemaking. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1232-1259. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0890>
- Taylor, S. S., & Statler, M. (2014). Material matters: Increasing emotional engagement in learning. *Journal of Management Education*, 38(4), 586-607. <https://doi.org/10.1177/1052562913489976>
- Tsoukas, H., Patriotta, G., Sutcliffe, K. M., & Maitlis, S. (2020). On the way to Ithaka: Commemorating the 50th anniversary of the publication of Karl E. Weick's *The Social Psychology of Organizing*. *Journal of Management Studies*, 57(7), 1315-1330. <https://doi.org/10.1111/joms.12616>
- Vandangeon-Derumez, I., & Autissier, D. (2006). Construire du sens pour réussir les projets de changement. In D. Autissier & F. Bensebaa (dir.), *Les défis du sensemaking en entreprise*. Karl E. Weick et les sciences de gestion (p. 169-196). Economica.
- Vandangeon-Derumez, I., Habib, J., & Chédotel, F. (2022). Le changement organisationnel par la bande dessinée. In I. Vandangeon-Derumez, P. Lépinard & D. Calcei (dir.), *Former les managers de demain. Kit créatif pour les formateurs* (p. 169-180). Presses des Mines.
- Vandangeon-Derumez, I., & Saives, A.-L. (2022). L'enseignement créatif et critique du management en partenariat avec le groupe thématique MACCA (Méthodes et approches créatives et critiques de l'apprentissage et de la formation au management) de l'AIMS. *Finance contrôle stratégie*, (NS-13). <https://doi.org/10.4000/fcs.10133>

- Van der Hoorn, B., & Killen, C. P. (2021). Preparing project managers for the human aspects of project work: Fostering sensemaking abilities. *International Journal of Managing Projects in Business*, 14(6), 1314-1334. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-06-2020-0195>
- Vidaillet, B. (2003a). Exercice du sensemaking. In B. Vidaillet (dir.), *Le sens de l'action. Karl E. Weick: sociopsychologie de l'organisation* (p. 35-50). Vuibert.
- Vidaillet, B. (2003b). Lorsque les dirigeants formulent leurs préoccupations : une occasion particulière de construire du sens. In B. Vidaillet (dir.), *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation* (p. 115-137). Vuibert.
- Vidaillet, B., & Vignon, C. (2010). Bringing back the subject into management education. *Management Learning*, 41(2), 221-241. <https://doi.org/10.1177/1350507609357392>
- Weick, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing* (2<sup>de</sup> éd.). McGraw-Hill.
- Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628-652. <https://doi.org/10.2307/2393339>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations: Foundations for organizational science*. Sage.
- Weick, K. E. (2000). *Making Sense of the Organization*. Blackwell.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Wiley, N. (1988). The micro-macro problem in social theory. *Sociological Theory*, 6(2), 254-261. <https://doi.org/10.2307/202119>
- Zenk, L., Hynek, N., Schreder, G., Zenk, A., Pausits, A., & Steiner, G. (2018). Designing innovation courses in higher education using LEGO® SERIOUS PLAY®. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 245-263. <https://doi.org/10.18646/2056.54.18-019>

## Annexes

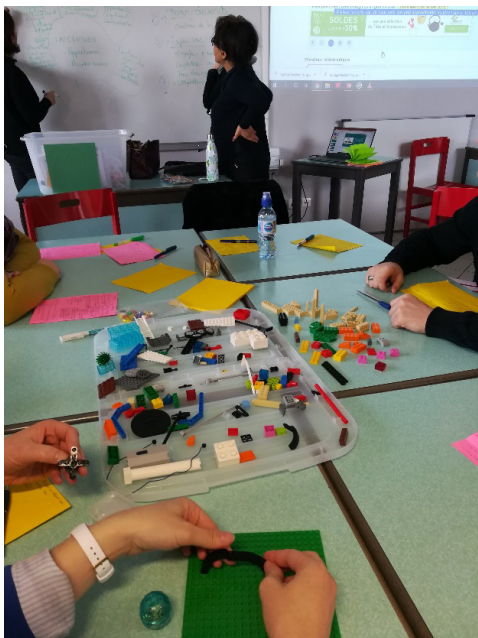
### Annexe 1. Évolution du dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique a été progressivement ajusté en fonction des contraintes pédagogiques rencontrées (réduction du volume horaire du module, augmentation des effectifs et durée limitée des séances). L'annexe retrace cette trajectoire en présentant, pour chaque année universitaire, les méthodes et outils mobilisés, accompagnés d'une brève description et de photographies issues des séances.

Année universitaire	Effectifs étudiants	Nombre d'équipes	LEGO® SERIOUS PLAY®	Jeu Songes	Jeu des besoins	Playmobil Pro
2019-2020	33	3	x			
2020-2021	Interruption (module dispensé à distance en raison de la crise sanitaire de COVID-19)					
2021-2022	36	5	x	x		
2022-2023	49	7		x	x	x
2023-2024	39	6		x	x	x
<b>Total</b>	157	21	n/a	n/a	n/a	n/a

Source : élaboration propre

La méthode LEGO® SERIOUS PLAY®, pour laquelle l'enseignante chargée du module a obtenu une certification, a été mobilisée lors des deux premières années. Élaborée dans les années 1990, cette méthode est utilisée pour la résolution de problèmes complexes et la prise de décision dans les organisations (Kristiansen et Rasmussen, 2014; Roos et Victor, 2018). Elle consiste à proposer aux participants une série de défis de construction, au cours desquels ils mobilisent le matériel (briques, accessoires et mini-figurines) pour élaborer des modèles métaphoriques en lien avec le sujet exploré.



Autour de la table, des étudiants explorent le matériel, tandis que des idées commencent à être notées au tableau par d'autres membres de l'équipe (année universitaire 2019-2020).



Construit à l'aide des briques LEGO® par une équipe, ce modèle partagé\* représente une démarche stratégique idéale (année universitaire 2021-2022).

Note : \* Le *modèle partagé* constitue l'une des productions collectives possibles à l'issue d'un atelier LEGO® SERIOUS PLAY®. Il est élaboré à partir des modèles individuels construits préalablement par les participants en réponse à une consigne donnée. Chaque participant est alors invité à identifier, dans son propre modèle, l'élément qu'il considère comme central. À partir de ces éléments, le groupe co-construit un modèle collectif qui intègre une contribution significative de chaque participant. Le modèle partagé ne correspond ni à une juxtaposition, ni à une agrégation exhaustive des modèles individuels. Il repose au contraire sur un processus d'articulation des éléments sélectionnés en une narration commune. Ce type de production est notamment mobilisé dans des démarches de partage de vision, dans lesquelles l'enjeu est de construire une compréhension collective d'un sujet.  
Source : photographies prises par les étudiants

En 2021-2022, le jeu de cartes Songes est introduit pour faciliter les premières interactions au sein des équipes. Ce jeu est « conçu pour créer des liens et développer l'empathie [en suscitant] des réflexions et des discussions autour des notions de perception, d'interprétation et d'émotion » à partir de cartes illustrées générant « une grande richesse d'interprétations et de nombreux débats. » (Source : Format ludique)

## Activité 1

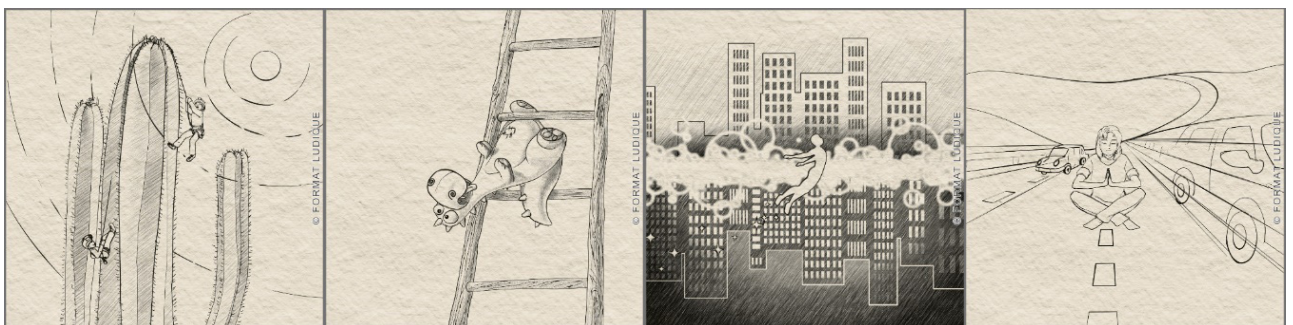


Les étudiants observent les cartes du jeu avant de faire leur choix. Cette phase marque le début d'un processus en trois temps (choisir, expliquer, valoriser) destiné à favoriser la rencontre au sein des équipes (année universitaire 2021-2022).

Chaque étudiant présente les trois cartes sélectionnées aux autres membres de son équipe (année universitaire 2023-2024).

Source : photographies prises par l'enseignante

## Activité 2



Ci-dessus, les quatre cartes imposées par l'enseignante pour cette activité visant à explorer les représentations initiales de la stratégie.

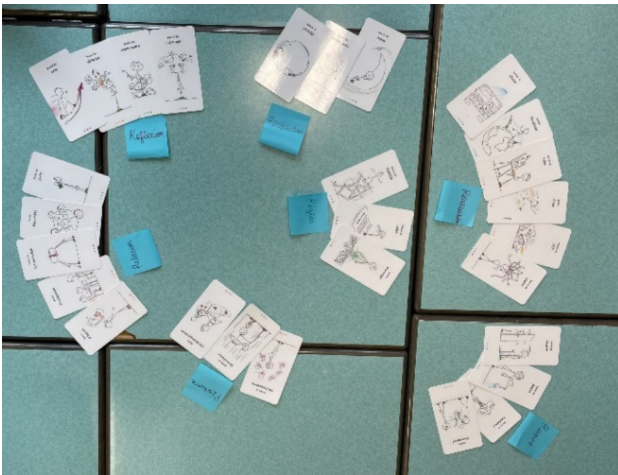


Les étudiants classent d'abord individuellement les cartes, puis construisent un classement en équipe. Cette activité encourage la confrontation d'idées, la négociation de sens et la construction d'une première vision partagée (année universitaire 2021-2022).

À partir de l'année 2022-2023, l'augmentation des effectifs a rendu difficile l'animation d'un atelier LEGO® SERIOUS PLAY®, qui repose sur des défis progressifs particulièrement chronophages et requiert idéalement un facilitateur par équipe. Les briques LEGO® ont alors été remplacées par des kits de modélisation Playmobil Pro, qui permettent également de représenter visuellement des idées et de soutenir la résolution collaborative de problèmes. Ce matériel s'est avéré plus facilement mobilisable dans le cadre de séances de quatre heures encadrées par une seule personne.



Prototypes d'une démarche stratégique idéale, co-construits par les étudiants (année universitaire 2022-2023).



Sur les tables, les étudiants ont disposé les cartes qu'ils ont sélectionnées à l'issue d'une réflexion collective sur les besoins des parties prenantes d'un établissement sanitaire et social, en lien avec sa stratégie (année universitaire 2022-2023).

La même année, nous avons introduit le Jeu des besoins afin d'engager les étudiants dans une démarche inspirée des principes du *design thinking*, qui met l'accent sur l'empathie et la collaboration pour traiter des problématiques complexes. Ce jeu comprend une série de cartes représentant des besoins fondamentaux, avec des illustrations et des mots-clés.

Source : photographies prises par l'enseignante et les étudiants

## Annexe 2. Description des séquences pédagogiques

### Séquence 1 – exploration

**Durée :** 4 heures

**Matériel :** une boîte du jeu Songes est mise à disposition de chaque équipe

**Objectif pédagogique :** entrer en relation au sein des équipes  
**Déroulé pédagogique :**

**Activité 1**

- choisir :** chaque étudiant sélectionne trois images (aucun thème n'est imposé, le choix est personnel et sans concertation);
- expliquer :** à tour de rôle, les étudiants expliquent aux autres participants pourquoi ils ont choisi ces images;
- valoriser :** chacun adresse un retour positif à chacun des membres de l'équipe, en expliquant ce qu'il a trouvé pertinent ou ce qui l'a touché dans leur choix de cartes.

**Objectif pédagogique :** exprimer les représentations individuelles autour de la stratégie et construire une première vision partagée  
**Déroulé pédagogique :**

**Activité 2**

- classer :** chaque étudiant classe individuellement quatre images (sélectionnées par l'enseignante et identiques pour tous), en plaçant en première position celle qui, selon lui, illustre le mieux la stratégie, et en dernière position celle qui la représente le moins. Ensuite, chaque étudiant présente son classement;
- converger :** chaque équipe définit un classement collectif des quatre images, selon les modalités de son choix;
- partager :** chaque équipe présente son classement aux autres.

Débriefing – mise en perspective des fondamentaux du management stratégique (niveau d'analyse et objet de la stratégie)

## Séquence 2 – prototypage

**Durée :** 4 heures

**Matériel :** chaque équipe dispose d'un exemplaire du Jeu des besoins et d'un kit de modélisation Playmobil Pro; en raison du coût de ces kits, un partage du matériel est parfois nécessaire lorsque le nombre d'équipes est élevé

**Activité 1**  
**Objectif pédagogique :** développer la capacité à identifier les parties prenantes du secteur sanitaire et social concernées par la stratégie d'établissement et à comprendre leurs besoins en lien avec celle-ci  
**Déroulé pédagogique :** les équipes repèrent les parties prenantes, puis sélectionnent, à partir des cartes du Jeu des besoins, celles qu'elles jugent prioritaires en lien avec la manière dont la stratégie d'établissement est élaborée et mise en œuvre.

**Activité 2**  
**Objectif pédagogique :** développer la capacité à construire une vision partagée de la stratégie d'établissement  
**Déroulé pédagogique :** en s'appuyant sur les besoins identifiés lors de l'activité précédente, les équipes modélisent leur démarche stratégique idéale à l'aide d'un kit Playmobil Pro.

## Séquence 3 – formalisation

**Durée :** 3 heures

**Activité 1**  
**Objectif pédagogique :** développer la capacité à consolider et formaliser une vision partagée de la stratégie d'établissement  
**Déroulé pédagogique :** en s'appuyant sur leur prototype, les équipes élaborent une charte présentant les principaux éléments de leur démarche stratégique idéale.

## Séquence 4 – réflexivité

**Durée :** 4 heures

**Objectif pédagogique :** développer la capacité à produire un récit du travail réalisé et à engager une analyse réflexive  
**Déroulé pédagogique :** les équipes produisent un compte-rendu réflexif articulé autour de deux dimensions : (1) une mise en récit des différentes activités d'apprentissage et productions, avec un accent particulier sur le prototype et ses significations, appuyée par des photographies, ainsi qu'une présentation de la charte et de sa construction ; (2) une analyse de l'expérience d'apprentissage, à partir d'une série de questions.

**Activité 1**

1. Qu'est-ce qui vous a surpris durant ce cours ?
2. Qu'avez-vous apprécié ?
3. Qu'avez-vous moins apprécié ?
4. Y a-t-il une différence entre le travail que vous avez fourni lors de ce module et le travail que vous fournissez traditionnellement dans les autres cours ? Si oui, pourquoi ?
5. Avez-vous le sentiment d'avoir développé des compétences ? Si oui, lesquelles ?
6. Cette méthode pédagogique modifie-t-elle le rapport avec l'enseignant selon vous ?
7. Envisageriez-vous de réutiliser ces méthodes en contexte professionnel ? Pourquoi ?
8. Quel est le rôle et quelles sont les qualités du cadre qui vous semblent essentielles au regard de la stratégie d'établissement ?

Source : élaboration propre

Ce dispositif est entièrement déployé en présentiel, sans travail préparatoire requis de la part des étudiants. Ces derniers sont répartis en équipes de 5 à 8 personnes et l'ensemble des livrables est réalisé en séance. Les séances peuvent se dérouler dans une ou plusieurs salles, selon les contraintes de disponibilité, avec des configurations qui varient d'une année à l'autre et selon les séquences du dispositif. Le regroupement des équipes facilite la transmission des consignes et l'accompagnement, tandis que leur dispersion permet de limiter les nuisances sonores et d'offrir un meilleur confort de travail, notamment lors de la production des livrables finaux.

### Annexe 3. Témoignages sur les dynamiques de création intersubjective de sens au sein de la séquence 1

#### Activité 1

##### Expression de soi

« Le jeu Songes a facilité ce moment de rencontre. Nous avons en effet, chacune notre tour, choisi des cartes sans consigne particulière. Nous avons remarqué que, naturellement, les cartes étaient tournées vers nos tracas du quotidien : stress de la fin d'études, du mémoire, difficile conciliation entre vie étudiante, professionnelle et personnelle... Si ce partage d'expériences personnelles nous a permis de développer notre empathie à l'égard des membres de notre groupe, il nous a permis d'apprendre à nous connaître. » (CRR3 – 2021-2022)

« Lors du premier cours, nous avons eu l'occasion de faire connaissance grâce à un "brise-glace" [...]. Chaque membre du groupe a donc trouvé sa place rapidement puisque chacun a eu un temps de parole et une écoute égale à l'autre. Cela a donc permis d'entamer le travail de groupe positivement. » (CRR2 – 2022-2023)

« Cette première prise de contact nous a permis d'être attentives les unes aux autres, de nous laisser du temps et de l'espace suffisants pour pouvoir s'exprimer chacune notre tour. Nous avons créé un climat de confiance qui a joué un rôle important dans l'aboutissement de notre travail commun. » (CRR5 – 2022-2023)

« La première séance a eu pour but de faire la connaissance des personnalités de chaque membre de notre équipe. [...] Ce jour-là, nous avons deux absents dans ce groupe (absences prévues et excusées), mais cela ne nous a pas empêchés d'apprendre à nous connaître [...]. Dans cette séance, nous avons choisi chacun trois cartes illustrées en fonction de notre personnalité et partagé à nos collègues à quoi elles pouvaient nous faire penser. Puis, chaque collègue devait choisir une de nos images dont l'explication donnée nous avait intéressés. » (CRR6 – 2022-2023)

« La première activité appelée "brise-glace" a consisté à apprendre à nous connaître autour d'un jeu de cartes avec des images. Ainsi, une fois les images réparties sur la table, nous devions en choisir trois qui étaient parlantes pour nous, en lien avec notre état d'esprit du jour. Ensuite, nous devions expliquer à l'ensemble du groupe pourquoi nous avons choisi ces images et ce qu'elles évoquaient pour nous. Puis, chacun notre tour, nous devions sélectionner dans les images de nos collègues l'image qui nous correspondait le plus et ensuite justifier notre choix. Cette première activité nous a permis d'avoir une prise de contact avec les différents membres du groupe [...]. » (CRR7 – 2022-2023)

« En premier lieu, à partir de groupes aléatoires, un premier atelier a été mené autour d'un jeu de cartes Songes sur les représentations de chacun. En effet, ce jeu consistait à sélectionner trois cartes par personne, qui nous interpellaient le plus. Puis de faire une explication sur notre choix. Cet atelier a permis de "briser la glace" entre chaque membre du groupe et notamment, pour certains d'entre nous, d'apprendre à nous connaître. [...] Ce premier atelier nous a servi de support pour nous aider à travailler ensemble sur la construction d'un prototype de mise en place d'une stratégie idéale. » (CRR1 – 2023-2024)

« Cette première étape nous a permis d'encourager l'expression individuelle. [...] Chaque membre du groupe s'est exprimé, même ceux ayant moins confiance en eux dans la prise de parole. [...] Une bonne dynamique s'est installée dans le groupe, mêlant confiance et harmonie. [...] Nous avons noté l'importance de l'activité "ice breaker" de la première séance comme très facilitante pour la création de ce lien et l'harmonie qui en a découlé. En effet, c'est une activité qui amène à se livrer personnellement, c'est donc une approche qui est partie de notre vécu. Une bienveillance s'est ainsi instaurée dès le départ, nous nous sommes tous sentis en confiance pour faire preuve de spontanéité et d'authenticité pour cette activité. » (CRR3 – 2023-2024)

##### Mise en discussion des représentations

« Nous avons pu commencer la toute première séance en groupe par un exercice de photolangage, ce qui nous a permis de pouvoir créer du lien et d'opposer nos différents points de vue sur l'exercice. » (CRR3 – 2022-2023)

« À travers les cartes choisies, nous avons constaté que chaque personne a une interprétation différente d'une même carte. Ce jeu a eu comme double effet d'une part de nous ouvrir aux autres, et d'autre part de créer un lien entre nous. » (CRR1 – 2023-2024)

##### Construction d'une première vision partagée

Non concerné

Source : comptes-rendus réflexifs

## Activité 2

## Expression de soi

« Ces méthodes pédagogiques permettent d'accroître l'échange entre les différents collaborateurs. En effet, elles permettent d'introduire la connaissance de l'autre avec le choix des cartes avec des images qui doivent représenter pour nous la stratégie. » (CRR3 – 2022-2023)

« Encore une fois, le jeu d'introduction nous a donné la prise de parole et nous a permis de nous exprimer chacun notre tour et d'écouter afin de choisir une carte commune. Ce qui était un exercice imposé est devenu une attitude naturelle au sein du groupe. » (CRR5 – 2022-2023)

« Pour terminer cette session d'activité, nous avons une série de quatre images imposées par l'enseignante et nous devons les classer individuellement grâce à des cartes numérotées face cachée permettant d'identifier les différentes étapes d'une stratégie d'établissement : du numéro 1 (représente le mieux une stratégie d'établissement) au numéro 4 (représente le moins une stratégie d'établissement), et cela pour chacun. Dans un second temps, nous avons présenté chacun notre tour notre classement en donnant des explications à celui-ci. » (CRR7 – 2022-2023)

« En seconde partie de séance, à partir de quatre cartes imposées, chacun d'entre nous devait classer, selon sa propre vision, la carte qui définissait le mieux la stratégie à celle qui la définissait le moins. Chaque membre du groupe a explicité son propre classement. » (CRR1 – 2023-2024)

## Mise en discussion des représentations

« L'avantage de cette méthode est qu'elle permet de confronter les points de vue et de pouvoir initier l'échange entre les différents collaborateurs. Les singularités des personnes ont permis d'instaurer des mini-débats et de pouvoir échanger sur différents sujets, ce qui est très intéressant. » (CRR3 – 2022-2023)

« L'interprétation des images étant propre à chacun, cela a pu amener des discussions riches et variées, permettant aux membres de se comprendre. » (CRR3 – 2023-2024)

## Construction d'une première vision partagée

« Puis nous avons réfléchi collectivement à un classement de groupe. Cette seconde activité a permis de démarrer un travail réflexif collégial : d'un classement individuel vers une projection collective du travail. » (CRR7 – 2022-2023)

« Après la fin des explications et une réflexion collective, nous avons pu procéder à un classement commun, convenant à l'ensemble du groupe. » (CRR1 – 2023-2024)

Source : comptes-rendus réflexifs

## Annexe 4. Témoignages sur les dynamiques de création intersubjective de sens au sein de la séquence 2

## Expression de soi

« Nous avons commencé par construire et déconstruire des figures choisies afin de prendre en main l'outil. Les visions que nous avons de nos réalisations ont ensuite été explicitées aux autres membres du groupe. » (CRR2 – 2021-2022)

« Le deuxième défi consistait quant à lui à la reproduction de figures proposées, dans un temps imparti. Naturellement, nous nous sommes dirigées vers les figurines qui nous correspondaient le plus. Des figurines difficiles à réaliser certainement pour celles qui apprécient le challenge ou des figurines à visage humain pour d'autres qui favorisent l'esthétique. À la réalisation de ces figurines s'est imposée la consigne d'ajouter certaines pièces permettant de révéler une de nos qualités personnelles. » (CRR3 – 2021-2022)

« L'atelier LEGO® SERIOUS PLAY® est une méthode innovante qui a permis de mobiliser et engager l'ensemble des membres de notre groupe. Elle nous a permis notamment de favoriser l'écoute active par le biais des *feedbacks* [...] sur les histoires individuelles. » (CRR5 – 2021-2022)

« Nous en avons tous sélectionné quelques-unes [cartes du Jeu des besoins], nous les avons présentées au reste du groupe. » (CRR2 – 2022-2023)

« La découverte du travail de groupe avec un outil original que nous ne connaissions pas : les Playmobil®... cette méthode était ludique. Elle accorde une place importante à la dynamique de groupe et laisse libre expression à chacun. Chaque membre de l'équipe a trouvé sa place. L'écoute a été attentive, bienveillante et a créé un climat serein. » (CRR6 – 2022-2023)

« De manière individuelle, nous avons dû sélectionner les cartes, qui, pour nous, convenaient aux besoins à satisfaire en vue d'établir notre conception de stratégie idéale. » (CRR1 – 2023-2024)

### Mise en discussion des représentations

- « Le fait d'avoir travaillé par petits groupes de deux sur un thème, ça permet aussi de s'écouter l'un l'autre. On a très vite remarqué qu'on ne voyait pas les choses de la même façon. » (E3 – 2019-2020)
- « Nous avons premièrement échangé sur nos représentations individuelles. » (CRR1 – 2021-2022)
- « Lors de cette présentation [à partir du Jeu des besoins], nous nous sommes rendu compte que des regroupements de cartes apparaissent, nous les avons donc rassemblées par thématiques. Un échange d'idées sur les thématiques, à partir des représentations de chacun, a eu lieu. » (CRR2 – 2022-2023)
- « Pour l'une de nous, perfection rimait avec quantité et utilisation de toutes les briques, pour une autre, elle était synonyme de fluidité et de possibilité d'espace entre chaque brique... » (CRR3 – 2021-2022)
- « Nous pouvions avoir en temps réel les points de vue de chaque membre du groupe. » (CRR6 – 2023-2024)

### Construction d'une vision partagée (prototype)

- « Au travers de la réalisation de cette maquette, nous avons mis en scène différentes facettes de l'inclusion. Elle modélise nos différentes représentations. » (CRR2 – 2019-2020)
- « Nous avons beaucoup apprécié de pouvoir construire de manière cohésive et spontanée une définition de la stratégie inclusive. La scène composée de toutes nos idées individuelles a mis en lumière des valeurs communes. » (CRR1 – 2021-2022)
- « Nous avons rassemblé l'ensemble de nos éléments afin de les disposer sur une plaque pour créer du lien entre eux, avec pour finalité de raconter notre histoire en lien avec la stratégie inclusive. » (CRR2 – 2021-2022)
- « Tout au fil de ce travail, nous avons décidé, résolu et choisi chaque élément. » (CRR3 – 2022-2023)
- « Dans la même dynamique, lors des jeux Playmobil®, nous n'étions pas d'accord sur les besoins et au décours de négociations et d'écoute, nous avons pu définir nos saynètes en étant toutes pleinement satisfaites. » (CRR5 – 2022-2023)
- « Il a fallu s'accorder sur nos visions de chaque besoin pour mutualiser nos représentations. [...] Nous avons décidé de créer une scène unique qui regroupe les besoins essentiels selon nous, pour que la stratégie d'établissement soit la plus idéale possible. » (CRR6 – 2022-2023)
- « Finalement, seules onze cartes ont été utilisées pour la réalisation du prototype. Nous les avons ensuite classées par ordre chronologique selon notre conception d'une démarche stratégique de projet. » (CRR1 – 2023-2024)
- « La négociation a été une compétence particulièrement affinée au fil des exercices et des jeux stratégiques. La recherche de solutions mutuelles, la compréhension des différentes perspectives, et la capacité à trouver un terrain d'entente ont constitué des facettes de notre développement. » (CRR4 – 2023-2024)

Source : comptes-rendus réflexifs et entretiens individuels

## Annexe 5. Témoignages sur les caractéristiques du dispositif favorisant la création intersubjective de sens

### Cadre structurant et ouvert

- « Chaque séquence de l'atelier était bien cadrée tout en laissant suffisamment de temps pour les échanges et le partage. » (CRR1 – 2021-2022)
- « Les consignes volontairement larges n'étaient pas comprises par tous de la même manière. » (CRR1 – 2022-2023)
- « Nous nous sommes sentis libres même si nous avons eu des consignes. » (CRR3 – 2022-2023)
- « Ce que l'on a pu construire, bien que ça soit un minimum cadré avec des consignes, laisse largement place à la créativité et à la réflexion. » (CRR5 – 2022-2023)
- « Les consignes précises nous permettent de structurer nos idées, de faire émerger notre créativité. » (CRR6 – 2022-2023)
- « Nous avons pu être perturbés par le fait que les consignes pour chaque activité étaient basées sur des méthodes d'enseignements différentes de celles utilisées habituellement. En effet, l'enseignante nous a proposé de laisser libre cours à notre imagination [...]. Lors de la réalisation des travaux, il n'y a pas qu'une seule façon de faire, nous sommes encouragés à réaliser un travail qui nous ressemble. » (CRR7 – 2022-2023)

### Relation de proximité avec les étudiants

- « Dans cet atelier, la professeure ne se positionnait pas "au-dessus" du groupe, mais bien "à côté", en qualité de facilitateur. » (CRR3 – 2021-2022)
- « La posture de l'enseignante en tant que facilitatrice permet aux apprenants d'être créatifs et imaginatifs. » (CRR5 – 2021-2022)
- « Nous avons particulièrement apprécié les passages réguliers de l'intervenante dans les groupes qui ont permis de [...] nous motiver en apportant des critiques constructives et des encouragements. » (CRR1 – 2022-2023)
- « Elle [l'enseignante] tient également une place de coach en permettant de recentrer la dynamique du groupe par rapport au travail ainsi que de renforcer l'esprit et la cohésion d'équipe. » (CRR4 – 2022-2023)
- « Nous avons remarqué que pendant les différentes séances et, contrairement à d'autres cours, l'enseignante reste disponible pour l'ensemble des groupes. En effet, durant les exercices, nous avons eu le sentiment de pouvoir aborder plus facilement l'enseignante alors même que c'est elle qui dirigeait les exercices et les temps d'échange. Cette approche nous a beaucoup plu [...]. » (CRR5 – 2022-2023)

« L'enseignante est là en soutien et en accompagnement. Elle permet de nous aider et de nous recentrer sur les objectifs demandés, mais elle n'intervient pas directement sur notre travail. Elle est également facilement accessible et répond volontiers à nos sollicitations. Ça a été un échange mutuel et il n'y a pas eu de barrière "hiérarchique" ou "autoritaire" vis-à-vis d'elle. » (CRR6 – 2022-2023)

« Nous sommes avec cette méthode sur une transmission bidirectionnelle où les étudiants peuvent exprimer leurs pensées et réflexions et où ils se sentent écoutés [...]. Nous sommes également encouragés dans notre travail et félicités pour les rendus que nous avons réalisés. » (CRR7 – 2022-2023)

« L'accompagnement et le positionnement de l'enseignante lors de l'élaboration du projet nous ont permis de nous remettre en question, et ainsi de nous dépasser, notamment en ce qui concerne notre capacité créative. » (CRR1 – 2023-2024)

« Le rapport professeur/étudiant nous semble moins marqué. Cela donne le sentiment que le professeur est plus accessible, que l'on peut poser librement des questions et exprimer notre point de vue sans se sentir jugé. La pédagogie employée permet une démarche d'accompagnement plus individualisée des étudiants. En effet, chacun a pu se sentir acteur du cours [...] et considéré comme un professionnel. » (CRR6 – 2023-2024)

### Ancrage dans les représentations et expériences des étudiants

« L'enseignement s'est construit progressivement, au fur et à mesure des défis posés par le facilitateur, au travers de nos expériences et nos ressentis. » (CRR2 – 2021-2022)

« Les idées de tout le monde ont été entendues et nous avons basé notre travail non pas sur la littérature scientifique, mais bien nos expériences personnelles. [...] Par l'expérience de nos situations professionnelles, nous avons réussi à déduire une définition commune et propre à notre groupe. » (CRR3 – 2021-2022)

« Nous sommes donc partis de situations professionnelles individuelles afin de construire une intelligence collective autour de nos expériences. [...] L'analyse de nos pratiques professionnelles a permis de donner du sens à notre démarche collective. » (CRR4 – 2021-2022)

« Schématiser des situations professionnelles vécues par les membres du groupe. [...] Nous avons pu construire en intelligence collective notre charte en prenant en compte les histoires de chacun et la perception des uns et des autres. » (CRR5 – 2021-2022)

« Le projet se base davantage sur notre vécu professionnel, incitant ainsi à la projection entre théorie et pratique. » (CRR4 – 2022-2023)

« Nous avons échangé sur nos situations personnelles et professionnelles. » (CRR6 – 2022-2023)

« Notons également que nous avons pour habitude d'effectuer un travail objectif à partir d'éléments scientifiques et référencés; au contraire, dans ce module, nous avons été encouragés à être dans la subjectivité et la réflexivité [...]. [D]ans ce module la méthode pédagogique nous stimule [...] par le fait que nous sommes acteurs de notre enseignement. [...] Dans les autres cours, nous sommes pour la plupart du temps passifs. » (CRR7 – 2022-2023)

« Nous avons déjà connu des travaux de groupe où la priorité avait été placée sur le partage des tâches et non basée sur l'expérience et la vision de chacun. [...] Nous nous sommes sentis écoutés en tant que personne et également en tant que professionnel de terrain. » (CRR6 – 2023-2024)

### Médiation par des supports ludiques et créatifs

#### Surprise

« Nous n'avions majoritairement jamais auparavant utilisé le jeu comme médiateur de travail. Étonnamment, nous nous laissons facilement prendre au jeu ». (CRR1 – 2021-2022)

« Les réactions de notre groupe sont assez diverses. Elles relèvent de l'émotion singulière de chacun, face à un dispositif pédagogique ludique. En effet, l'initiation au management stratégique par le jeu est surprenante à plusieurs niveaux, les LEGO® renvoyant, dans l'inconscient collectif, aux moments de l'enfance. » (CRR2 – 2021-2022)

« À l'annonce de l'utilisation de la mallette [...], nous étions surpris par le matériel proposé, la grande diversité des éléments et accessoires proposés. » (CRR7 – 2022-2023)

« Nous avons été surpris par la pédagogie du jeu. Nous n'avons pas l'habitude [...] d'utiliser cette méthode comme moyen d'apprentissage. » (CRR6 – 2023-2024)

#### Familiarité

« Le jeu de LEGO®, c'est simple, on emboîte, on choisit des couleurs. Comme tout un chacun au sein du groupe dans lequel j'étais, on avait tous à un moment donné dans nos vies, soit dans notre enfance ou dans notre quotidien de parents, pu manipuler les LEGO®, donc il n'y avait vraiment rien de difficile et c'était vraiment agréable [...] de retrouver notre âme d'enfant... » (E4 – 2019-2020)

« Il s'agit de figurines que tout le monde connaît [...], chacun a pu se retrouver dans des éléments du kit. » (CRR1 – 2022-2023)

« Tout de suite, nous avons été enjoués, nous avons ouvert la mallette et nous avons regardé les différents personnages et accessoires. Notre âme d'enfant a pris le dessus pendant quelques instants puis nous nous sommes remobilisés et recentrés sur les consignes du travail. » (CRR6 – 2022-2023)

#### Déstabilisation

« Qu'est-ce qu'on va me faire faire avec un jouet pour enfants? » (E2 – 2019-2020)

« Dès l'annonce des consignes, nous étions sceptiques. Travailler à partir d'un jeu était-il adapté au monde professionnel? Allions-nous réussir à modéliser nos pensées au travers de réalisations 3D? Allions-nous toutes interpréter de la même manière les éléments? » (CRR3 – 2021-2022)

« L'élaboration d'un prototype de la démarche stratégique idéale [...] a modifié nos habitudes en termes d'organisation et de travail en comparaison avec les autres cours. En effet, l'utilisation d'outils innovants [...] pour traiter un sujet sérieux nous a déstabilisés puisque, inconsciemment, ils sont associés au jeu. » (CRR1 – 2022-2023)

« Le début du travail "non conventionnel" sur la méthode pédagogique innovante proposée nous a déroutés sur nos habitudes, nos représentations et nos réflexes de conduite de groupe. [...] La méthode de pédagogie proposée (groupe imposé, activités avec les jeux de cartes et les Playmobil®) nous a surpris dans un premier temps. Elle a pu être source d'appréhension ». (CRR2 – 2022-2023)

« Certains outils innovants ont provoqué une réticence, un questionnement de certains participants, puisqu'ils avaient des *a priori* sur les outils. » (CRR1 – 2023-2024)

« L'utilisation des Playmobil® comme support pédagogique a été surprenante, ainsi que les cartes de jeux, afin de nous obliger à utiliser des métaphores pour expliquer les concepts. Dans un contexte universitaire et la représentation des cours, nous ne nous attendions pas à utiliser des jeux, ce qui a pu déstabiliser certains d'entre nous. » (CRR5 – 2023-2024)

#### Appropriation progressive

« Certains ont été surpris par leur rapide créativité et imagination débordante, d'autres, au contraire, ont eu besoin d'un peu plus de temps pour trouver l'inspiration. À force d'observation, de questionnements, d'intérêt et d'engouement, la matérialisation d'une idée a fait surface. » (CRR2 – 2021-2022)

« Un sentiment [l'appréhension] qui s'est cependant rapidement estompé pour laisser la place à l'envie de s'investir et d'innover. » (CRR2 – 2022-2023)

« Au cours de la séance, nous nous sommes épatés de l'imaginaire dont nous avons fait preuve et de l'exploitation des outils effectuée. [...] Nous avons découvert un format moins strict et plus ludique où il s'agissait de travailler grâce à des supports ludiques et simples que nous ne connaissions pas. [...] Ce format de cours rempli d'"outils sociaux" a été une source d'inspiration concernant notre pratique professionnelle. » (CRR7 – 2022-2023)

#### Facilitation des interactions (expression de soi, écoute)

« En fait, ça traduit notre pensée, [...] on peut plus facilement [...] transmettre le message à la personne que l'on a en face de nous. » (E1 – 2019-2020)

« [Cela a] permis au groupe de figurer ses représentations sur le management, et de les partager. » (CRR2 – 2019-2020)

« Le médiateur [...] est facilitateur dans l'expression et l'illustration des situations vécues par chacun et dans le partage au groupe. » (CRR1 – 2021-2022)

« Contre toute attente, aborder nos situations personnelles fut simplifié par l'utilisation d'un objet transitionnel universel : le LEGO®. Nous avons ainsi été surpris par le rôle que pouvait jouer une brique : un élément rassurant pour les plus timides et réservées d'entre nous, ou pour d'autres, un support visuel plus parlant que de simples mots. » (CRR3 – 2021-2022)

« Cela a permis de créer une dynamique de groupe. » (CRR1 – 2022-2023)

« [Cela] nous a permis de mettre de côté nos *a priori*, de se mettre à l'écoute, de prendre confiance en soi et au groupe. [...] Nous avons été marqués par la fluidité et la rapidité de la mise en place des échanges avec des identités et des professionnels d'univers différents, que nous avons trouvés très enrichissants. » (CRR2 – 2022-2023)

« Exprimer notre point de vue autrement que par l'écriture. » (CRR3 – 2022-2023)

« Libérer chacun notre parole avec les cartes choisies ou encore la construction [...]. [...] "Plus facile" en ayant un appui pour nous exprimer. » (CRR4 – 2022-2023)

« L'écoute s'est accentuée au fil des heures de travail. Les outils ont été une nouvelle fois facilitateurs ». (CRR5 – 2022-2023)

« L'utilisation des différents outils pédagogiques tels que les Playmobil®, les cartes (Songes), nous a permis de créer un environnement de travail serein et une cohésion d'équipe plus favorable à la production des travaux à rendre. » (CRR2 – 2023-2024)

« Les images nous ont aidés à exprimer et à argumenter nos idées, nos sentiments ainsi que nos expériences de façon plus libre et créative. » (CRR3 – 2023-2024)

« Une appréhension a pu émerger du fait de la mixité et l'imposition des groupes. Le contact avec des inconnus peut se révéler angoissant, mais finalement dédramatisé par le jeu. Les *a priori* et les "barrières" finissent par tomber tout au long du processus, pour laisser place au partage d'expériences. [...] Cela nous a permis d'apprendre à nous connaître, d'installer un dialogue et de créer du lien. Une dynamique de groupe s'est installée. [...] Chaque collaborateur a pu exprimer son point de vue pour faire avancer le projet. » (CRR6 – 2023-2024)

#### Élaboration collective

« Le fait de toucher, de manipuler, d'avoir les sensations au bout des doigts et d'être aussi en interaction avec les autres, parce qu'à un moment donné on a croisé les choses. J'ai touché les éléments individuels de ma collègue et inversement pour pouvoir les assembler. » (E4 – 2019-2020)

« Collectivement, nous avons tenté de modéliser ce qu'est une stratégie inclusive. [...] Cette méthode de manipulation est perçue comme un outil de réflexion, permettant d'imaginer l'organisation et les rôles de chaque partie prenante. Elle a mis en lumière la possibilité d'un espace de discussion, d'échanges et de partage entre chaque membre de l'équipe pour penser ensemble la stratégie. » (CRR2 – 2021-2022)

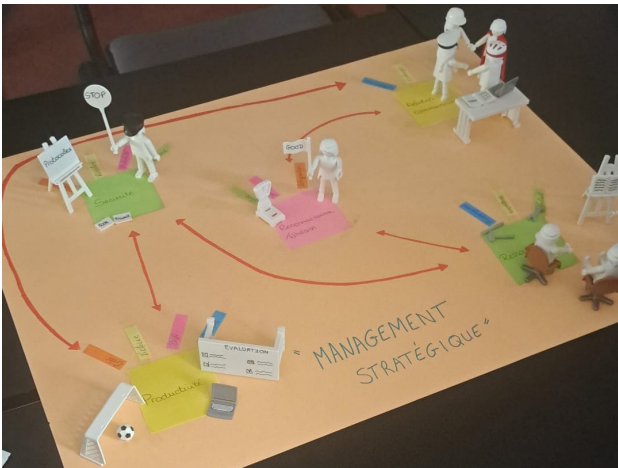
« De plus, l'utilisation des Playmobil® présente un côté second degré qui nous a permis de prendre de la hauteur sur le sujet, afin de trouver des métaphores et des symboles qui ont donné du sens à notre prototype. » (CRR1 – 2022-2023)

« Mettre en relation nos idées et points de vue. » (CRR3 – 2022-2023)

« Nous avons imaginé et créé notre démarche stratégique idéale grâce aux Playmobil® mis à notre disposition. » (CRR4 – 2022-2023)

Source : comptes-rendus réflexifs et entretiens individuels

## Annexe 6. Exemples de prototypes de démarche stratégique idéale



Source : photographies prises par l'enseignante et les étudiants