

La responsabilité par le jeu sérieux : vers une sensibilisation réflexive au management par le don

1.1 RESUME

L'enseignement du management est accusé depuis plusieurs dizaine d'années de transmettre une vision instrumentale et mécanique du management, déconnectée de l'activité réelle des managers et conduisant à des prises de décisions inefficaces voire amORAles.

Un renouveau à la fois des contenus et des méthodes pédagogiques est alors encouragé afin de sensibiliser les futurs managers à une nouvelle compréhension de leurs responsabilités, pour ainsi adopter des pratiques plus éthiques.

Si de nombreux établissements multiplient les parcours RSE, plusieurs travaux récents remarquent toutefois un découplage entre discours et initiatives pédagogiques effectives sur le sujet.

Nous proposons ici de développer une analyse d'une innovation pédagogique sur les pratiques de management informel, centré notamment sur le don au travail, en s'appuyant sur la conception d'un jeu sérieux (ou serious game) afin de concrétiser les applications des théories partagées avec nos étudiants.

Cette étude permet tout d'abord de contribuer au développement de l'enseignement de la RSE en mettant en lumière une dimension souvent oubliée des responsabilités des entreprises tournée vers les parties prenantes internes. Nous montrons ensuite comment rompre avec une vision instrumentale du management en encourageant les pratiques éthiques du management informel. Enfin, cette analyse contribue à la littérature sur l'enseignement du management responsable en proposant des méthodes pédagogiques visant à développer par la pratique la réflexivité de nos futurs managers.

Mots clés : jeu sérieux, enseignement, management, responsable, don

1.2 INTRODUCTION

L'enseignement du management est accusé depuis plusieurs dizaine d'années de former des managers inefficaces, déconnectés de la réalité et impliqués dans des décisions irresponsables voire amORALES conduisant à des scandales éthiques (Cunliffe, 2002; Ghoshal, 2005; Hummel et al., 2018; Russo et al., 2023).

Plusieurs études imputent cette responsabilité aux formations, qui diffusent la perception d'un management mécanique et homogène (Bazin, 2020; Harding et al., 2014). Cette vision est largement critiquée premièrement car elle résume l'activité managériale à l'application d'instruments et techniques de gestion (Cristol, 2009 ; Bernoux, 2010) et ne rend pas compte de l'activité réelle du manager (Babeau, 2008) qui tente de gérer des injonctions contradictoires entre les exigences simultanées liées aux divers objectifs de performances tels que l'amélioration continue de la qualité, la minimisation des coûts, le développement de l'épanouissement des salariés, la réduction des impacts environnementaux de l'activité, etc. De plus, elle limite les possibilités d'analyse critique et de réflexivité sur les pratiques organisationnelles, et ne prépare pas les futurs managers à la compréhension des enjeux humains qu'englobe la fonction managériale, notamment dans les nouvelles formes d'organisation (Chevalier et al., 2018).

Pour répondre à ces besoins, les futurs managers ont donc besoin d'être sensibilisés et formés à une éthique de la responsabilité qui place en son cœur les pratiques de management (Arfaoui & Damak Ayadi, 2014).

Ce constat a notamment conduit à l'élaboration des principes de l'Enseignement d'un Management Responsable par les Nations Unies, soutenus par le développement d'une littérature académique grandissante sur le sujet (Avelar et al., 2022; Cullen, 2020; Parkes et

al., 2017), qui visent à encourager la prise en compte des enjeux sociétaux dans les formations managériales. De la même façon que les critiques précédemment adressées dans le champ managérial, ces travaux sur le *responsible management education* relèvent deux problèmes pédagogiques existant au sein des établissements d'enseignement. Tout d'abord, ils observent un découplage marqué entre l'importance des discours invitant à responsabiliser les managers, et la faiblesse des initiatives pédagogiques censées en découler (Naro & Travaillé, 2022; Rasche & Gilbert, 2015; Russo et al., 2023). Ensuite, ils soulignent la difficulté pour les étudiants de s'appropriier ces enjeux sans développer des pratiques pédagogiques qui permettent de développer une posture réflexive (Hibbert & Cunliffe, 2015).

Pour tenter de répondre à ces deux limites, nous proposons d'analyser le cas d'une innovation pédagogique conçue et appliquée en 2022 : un module de création de serious-game visant à sensibiliser de façon appliquée l'apprenant aux pratiques de don en entreprise. La notion de don, issue notamment des travaux de Mauss (1923, 2012) se définit comme un mode d'échange de biens et/ou de services non instantané, et qui permet de créer du lien social entre ses acteurs. Dans le cadre professionnel, elle se traduit par exemple par les enjeux d'engagement, de reconnaissance et de partage des connaissances, qui sont au cœur des préoccupations managériales actuelles (Gomez et al., 2015).

La mise en place de cette innovation pédagogique nous conduit à formuler la question suivante : Comment la création de serious game permet de développer une posture de management responsable ?

L'analyse de cette innovation pédagogique propose trois contributions majeures. Premièrement, elle permet d'enrichir les travaux sur la responsabilité sociétale des organisations qui privilégient les enjeux écologiques et sociétaux au sens large, laissant de côté les parties prenantes internes des entreprises. Nous soulignons ensuite que l'enseignement de la dynamique de don en entreprise contribue à expliquer l'importance du

management informel et de son intégration dans les formations d'enseignement supérieur. Enfin, nous proposons une manière de gérer plusieurs enjeux pédagogiques associés aux serious game pour mettre en pratiques les théories des sciences sociales et favoriser la réflexivité des étudiants.

1.3 NECESSITE DE REPENSER L'ENSEIGNEMENT DU MANAGEMENT

1.3.1 Critiques des formations supérieures en management

Depuis les recommandations tirées des rapports des fondations Ford et Carnegie dans les années 1960, le management a ancré sa légitimité académique en développant les travaux de recherche sur le sujet (Canning et al., 1961). Si cette évolution a permis une nette amélioration de la qualité de l'enseignement de la gestion, elle a toutefois conduit à un décalage progressif entre théories et pratiques effectives dénoncé notamment par le président de la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) quelques années plus tard (Eichenberger, 1977; Laroche, 2007). Depuis, cet écart n'a pas cessé d'être pointé du doigt et plusieurs études dénoncent l'enseignement d'un management « à la Fayol » qui décrit le management comme une simple combinaison de fonctions, de méthodes et d'outils standards permettant d'optimiser le fonctionnement d'une organisation (Bazin, 2020; Bernoux, 2010; Cristol, 2009). Cette vision mécanique et homogène du management est problématique car elle ne rend pas compte de la réalité complexe de l'activité managériale, faite de relations de pouvoir, d'affects et de cultures plus ou moins partagées (Babeau, 2008; Mintzberg, 1973).

La complexité des pratiques managériales s'explique notamment par la nature de la « ressource » gérée qu'est le comportement humain. Plusieurs auteurs soulignent en effet les différents paradoxes qui marquent les décisions managériales tels que l'équilibre entre l'encouragement de l'autonomie et le maintien d'une forme de contrôle, le compromis entre développement de l'individu et la construction d'un collectif, ou encore la nécessité de jongler

entre stabilité et changement (Bardon et al., 2019; Letierce, 2020). Comme le souligne Cristol (2009, p. 310) : « les institutions éducatives, en demeurant focalisées sur la partie normative du métier et sur les techniques de gestion, transmettent une représentation minimisée de l'importance du lien, des comportements et des valeurs sociales et assimilent la formation en sciences de gestion, à la formation des managers ». Pourtant, de récents travaux académiques rappellent l'importance de la dimension informelle du management qui va au-delà du contrat et des normes établies par l'organisation. Par exemple, la prise en compte de la dynamique de don entre collaborateurs au sein d'une organisation a fait l'objet de nombreuses études récentes qui mettent en avant la nécessité de reconnaître l'engagement et le travail non prescrit (Faldetta, 2018; Frémeaux & Michelson, 2011; Ide et al., 2021). Ces travaux montrent notamment comment il est possible de développer une culture organisationnelle basée sur la solidarité sans tomber dans l'instrumentalisation de telles pratiques (Bossard-Préchoux & Grevin, 2021; Frémeaux et al., 2022).

Ces dimensions oubliées des cursus scolaires limitent l'acquisition des savoir-faire et savoir-être particuliers au métier de manager (de Ridder et al., 2019; Muff et al., 2020). Parmi les compétences manquantes les plus fréquemment citées nous retrouvons la capacité à appréhender les enjeux éthiques qui nécessitent la prise en considération de points de vue divergents, la facilitation de débats et l'exercice d'un jugement moral, sans pour autant devoir déterminer « la bonne » solution (Hummel et al., 2018; Muff et al., 2020). Ces compétences impliquent également la nécessité de développer une approche réflexive qui permet de s'interroger sur ses pratiques et celles des autres collaborateurs afin d'envisager d'autres façon de travailler (Hibbert & Cunliffe, 2015). Les approches critiques ont particulièrement insisté sur l'importance de mettre en lumière les « problématiques » managériales (Alvesson & Willmott, 2012) et les risques d'instrumentalisation des discours managériaux (Bonnet et al., 2023).

1.3.2 Principes de l'enseignement d'un management responsable : vers un renouveau ?

Sur la base de ces limites, plusieurs auteurs à l'instar de Bazin (2020) ont appelé à un renouveau de l'enseignement du management : « Il faut donc former un nouveau type de managers capables d'appréhender la complexité des situations et leur incertitude, à même de faire coexister des attentes, principes et valeurs parfois contradictoires, devant faire preuve de créativité et d'une capacité de résolution des paradoxes, le tout sans pour autant abandonner la maîtrise technique des outils » (Bazin, 2020, p. 37).

Ces encouragements ont notamment conduit à l'élaboration en 2007 des principes de l'enseignement d'un management responsable (*Principles for Responsible Management Education (PRME)*) par les Nations Unies représentés dans la figure 1 ci-dessous, dont l'objectif est d' « équiper les citoyens, les universitaires et les dirigeants pour qu'ils puissent mettre en œuvre des changements significatifs et éviter les crises futures » (Storey et al., 2017).

Figure 1. Principes de l'Enseignement d'un Management Responsable des Nations Unies¹

Principes	Engagements
Objectif	Nous développerons les capacités des étudiants à devenir de futurs générateurs de valeur durable pour les entreprises et la société dans son ensemble, et à œuvrer pour une économie mondiale inclusive et durable.
Valeurs	Nous intégrerons dans nos activités académiques, nos programmes d'études et nos pratiques organisationnelles les valeurs de la responsabilité sociale mondiale telles qu'elles sont décrites dans les initiatives internationales comme le Pacte mondial des Nations Unies.
Méthode	Nous créerons des cadres, du matériel, des processus et des environnements éducatifs qui permettent des expériences d'apprentissage efficaces pour un leadership responsable.
Recherche	Nous nous engageons dans des recherches conceptuelles et empiriques qui font progresser notre compréhension du rôle, de la dynamique et de l'impact des entreprises dans la création d'une valeur sociale, environnementale et économique durable.
Partenariat	Nous interagissons avec les dirigeants des entreprises afin d'approfondir notre connaissance des défis qu'ils doivent relever pour assumer leurs responsabilités sociales et environnementales et d'explorer conjointement des approches efficaces pour relever ces défis.
Dialogue	Nous faciliterons et soutiendrons le dialogue et le débat entre les éducateurs, les étudiants, les entreprises, les gouvernements, les consommateurs, les médias, les organisations de la société civile et d'autres groupes intéressés et parties prenantes sur des questions essentielles liées à la responsabilité sociale mondiale et à la durabilité.

¹ <https://www.unprme.org/what-we-do/>

La notion de responsabilité fait ici écho à la fois à la responsabilité sociétale des organisations tant sur les préoccupations sociales et écologiques, mais aussi les enjeux éthiques en management (Naro & Travaillé, 2022). Ces considérations se sont concrétisées par l'intégration des enjeux RSE dans les critères d'évaluation des écoles de commerce par les principales accréditations telles que l'« Association to Advance Collegiate Schools of Business » (AACSB), l'Association pour les MBA (AMBA) et le « European Quality Improvement System » (EQUIS) (Abdelgaffar, 2020; Gupta & Cooper, 2022).

Si ces incitations institutionnelles ont effectivement conduit à la prise en compte des objectifs de développement durables liés à diverses disciplines (García-Feijoo et al., 2020; Storey et al., 2017), plusieurs auteurs déplorent une forme de découplage entre discours et pratiques réelles d'enseignement (Hibbert & Cunliffe, 2015; Rasche & Gilbert, 2015). Russo et al. (2023) expliquent ce découplage par l'écart entre les enseignements dispensés et le système institutionnel des écoles de commerce plus largement influencé par la logique de marché que les engagements moraux des organisations. Autrement dit, beaucoup de formations *parlent* de management responsable mais ne permettent pas forcément de le pratiquer (Painter-Morland et al., 2016).

1.3.3 Enseigner le management responsable de façon pratique par la conception d'un serious game

Dans le même temps, certains auteurs estiment que les écoles de commerce ne prennent pas non plus suffisamment en compte certaines techniques pédagogiques innovantes (Eckhaus et al., 2017; Mello, 2006), cette carence pouvant en partie expliquer le manque de praticité des formations sur le management responsable (Prandini et al., 2012; Solitander et al., 2012).

Parmi l'ensemble des innovations pédagogiques questionnant les modes d'enseignements traditionnels, le jeu sérieux (ou *serious game*) constitue un mode d'apprentissage de plus en plus cité aux confins des revues en système d'information et sciences de l'éducation (pour une

revue théorique, lire Krath et al. (2021)). Le jeu sérieux est un agencement immersif et cohérent de la réalité, en général basé sur un jeu de rôle mettant en scène plusieurs participants dans un processus décisionnel sous contrainte (Alvarez, 2007).

De la simple feuille de papier au jeu vidéo complexe, ses multiples formes permettent de tester un ensemble d'hypothèses organisationnelles dans un contexte de simulation rapide et peu coûteux, mais surtout sécurisé d'un point de vue de ses conséquences, rappelant ainsi l'essence de la notion de jeu (Djaouti et al., 2011). Cette caractéristique immersive facilite ainsi l'acquisition de compétence techniques (Sierra, 2020), créatives (Levillain et al., 2014), mais également relationnelles et informelles, dans la mesure où les décisions au sein du jeu sont soumises à une contrainte de résolution collective qui exige un fort niveau d'interaction au long de la partie (Arias et al., 2020).

A notre connaissance, peu de travaux ont toutefois étudié, à part quelques notables exceptions dans des contextes non-éducatifs (Bakhanova et al., 2020; Levillain et al., 2014), les ressorts pédagogiques du jeu sérieux d'un point de vue de sa conception plutôt que de l'usage. Cette question demeure importante sur deux points. Tout d'abord un pan de la littérature en sciences de l'éducation mobilise depuis plusieurs années le concept de *design thinking* pour rappeler l'importance de l'apprentissage par la modélisation d'une réalité connue (Bower, 2017; Churchill et al., 2013). Ensuite, l'activité de conception ne se résume pas à la fabrication en *amont* d'un jeu, mais intègre également le processus de *feedback*, c'est-à-dire une phase d'évaluation couplée à une phase d'amélioration de l'objet conçu (Wynn & Maier, 2022). Dans un contexte d'apprentissage, le feedback peut prendre la forme d'une évaluation par les pairs, dont les bénéfices pédagogiques sont également étudiés (Bouzidi & Jaillet, 2007).

1.4 EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

Le cours « concevoir un serious-game responsable » a été lancé en 2022 au sein du département Humanités d'une Université Polytechnique française. La mise en place de cette innovation pédagogique nous conduit à formuler la question suivante : Comment la création de serious game permet de développer une posture de management responsable ?

Au-delà de la description et de l'analyse du cours, nous proposons ici plusieurs témoignages d'étudiants et d'intervenants qui ont été collectés par le professeur-auteur de cette recherche dans un carnet de notes.

1.4.1 Contexte général du cours

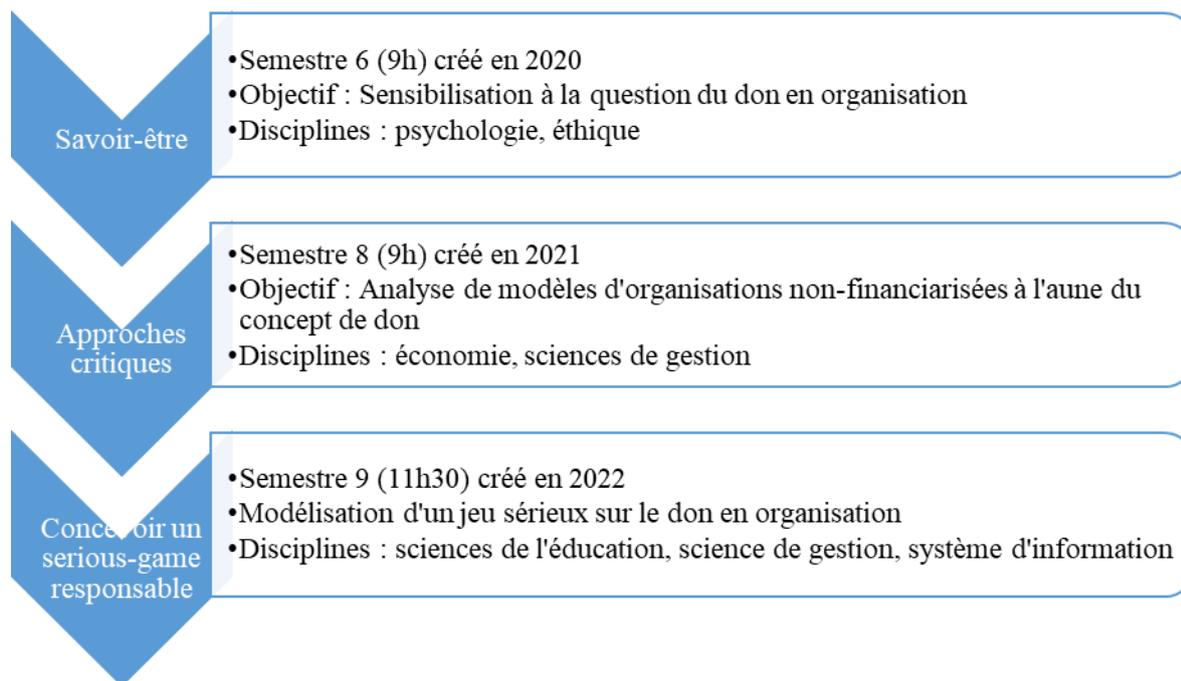
L'un des principaux objectifs du département consiste à rappeler à ses étudiants, futurs ingénieurs, qu'une organisation est avant tout constituée d'un collectif humain dont le management ne dépend pas uniquement de la bonne application de procédures rationnelles et d'outils de gestion, mais aussi de la prise en compte de nombreux rapports de pouvoir, affects et routines se tissant de façon implicite entre les employés.

Dans ce contexte, un programme de sensibilisation au concept de don a été décliné sur l'ensemble du cycle ingénieur depuis 2020. Rendu célèbre par les travaux de Mauss en anthropologie (1923, 2012), et étudiées depuis lors en sociologie (voir la revue du MAUSS), économie (Graeber, 2013) ou encore management éthique (Faldetta, 2018), le don (de temps, de service, d'informations...) est nécessaire au fonctionnement d'une entreprise car il initie entre les collaborateurs une dynamique de coopération implicitement basée sur la confiance, qui complète les prescriptions associées à la fiche de poste et au contrat de travail (Gomez et al., 2015).

Dans le contexte de notre cours, les étudiants de la promo 2020 ont déjà été initiés au concept de don en 3ème et 4ème année, à l'occasion d'un cours intitulé « savoir-être », où le don est

introduit d'un point de vue éthique, et d'un cours intitulé « approches critiques de l'entreprise », où il est présenté d'un point de vue organisationnel. La figure suivante résume la cohérence de ce cours par rapport au parcours plus global de formation des étudiants au concept responsable de don dans les organisations :

Figure 2 - Parcours global du cycle ingénieur relatif au concept de don dans les organisations



1.4.2 Présentation du cours

Le cours est composé de cinq séances. Il sensibilise les étudiants de dernière année (150 étudiants par an) à cette approche du management par le don, sous une forme adaptée à leur profil d'apprenant, d'avantage orienté vers la modélisation de situations organisationnelles réelles que de théories ponctuées de cas pratiques. L'objectif est de les faire travailler en groupe sur l'élaboration d'un jeu sérieux visant à modéliser des relations de don-contredon en entreprise, relations dont les principes théoriques ont été enseignés en amont, et seront décrits plus tard dans l'article.

Le contenu du cours est plus précisément divisé de la façon suivante :

Tableau 1 Contenu détaillé des séances cours "concevoir jeu sérieux"

Séance	Durée	Objectif	Ressources	Ressenti enseignant
CM1	1h30	Rappel du concept du don et déclinaison sous la forme de trois règles de jeu	Ouvrages et diapositives du cours	« A part quelques étudiants qui réagissaient, c'était très descendant »
CM2	3h	Introduction au concept de serious-game	Ouvrage, diapositive du cours avec dévoilement de la grille d'évaluation et des critères de conception	« Ils n'ont pas bien saisi l'intérêt jusqu'au moment de la grille d'évaluation »
TD1	3h	Concevoir par groupe de 4 une première version testable pour la prochaine séance	- Un plateau de jeu format A3 - 4 dés à jouer (6 faces) - 20 pions - des fournitures matérielles : scotch, ciseau, colle, feutres... - Une imprimante couleur mise à disposition	« Certains ont tout de suite l'idée de leur jeu et ils sont en avance, d'autres mettent plus de temps et ils sont en retard... »
TD2	1h30	Chaque jeu est testé deux fois par un groupe de 3-4 étudiants, puis coaching de l'enseignant sur l'élaboration d'une version finale	- Jeux de la séance précédente - Fiche d'évaluation « blanche »	« Le moment le plus bruyant mais le plus intéressant pour tout le monde »
TD3	1h30	Chaque jeu est noté deux fois par un groupe de 3-4 étudiants	- Jeux de la séance précédente - Fiche d'évaluation notée	« Satisfaction inégale car certains n'ont pas changé leur jeu par rapport au TD2 donc s'ennuyaient, tandis que d'autres en ont eu besoin »

1.4.3 Compétences visées et évaluation

Par ce cours, les étudiants apprennent à la fois à concrétiser des enjeux éthiques des pratiques managériales informelles, en prenant en compte la complexité des comportements humains. Dans un second temps, chaque serious-game est testé, amélioré, puis évalué par les pairs, puis évalué par l'enseignant. Cette évaluation formative et collective invite ainsi au dialogue et à la réflexivité quant à la transformation de connaissances en pratiques réelles.

1.4.3.1 Modéliser une réalité organisationnelle sous une forme ludique : une immersion par le concept de don au travail

Pour modéliser facilement ces situations et sensibiliser concrètement les étudiants à leur responsabilité de manager, nous leur faisons mobiliser dans leur jeu de rôle le concept de don, que l'enseignant vulgarise généralement en l'opposant à la forme d'échange aujourd'hui dominante : l'échange marchand (ou contractuel). L'échange marchand a pour objectif de satisfaire les intérêts d'un acheteur et d'un vendeur de façon *immédiate*, c'est-à-dire sans médiation ni attente, grâce à l'attribution d'un prix à l'objet ou au service échangé. Cette forme d'échange permet ainsi d'éviter tout conflit futur entre les acteurs (Bruni, 2014). Dans le cadre du don, l'objectif consiste à l'inverse à développer une relation entre les acteurs. Pour cela, la valeur de l'objet échangé se mesure *après* le moment de son échange, c'est-à-dire au moment du contre-don, et va se rapporter non pas à l'utilité du produit ou service, mais à la relation en elle-même. En d'autres termes, le don se définit comme une forme d'échange où le donateur laisse le soin au donataire définir la valeur de l'échange, cette prise de risque ayant pour effet psychologique de focaliser l'attention du donataire sur l'intention du donateur (« que me veut cette personne ») plutôt que sur l'utilité du produit ou service échangé (« à quoi me sert cet objet »). Caillé résume cette définition en affirmant que « le don vise le lien et non le bien » (Godbout & Caillé, 1992).

Toutefois, cette spécificité comporte un risque non-négligeable : un employé qui donne à un collègue s'expose dans un second temps à une fin de non-retour, qui peut être à la source de potentiels conflits. Par exemple, il est fréquent qu'une absence de contre-don, pour des motifs de pouvoir (« entrer dans cette relation sera mal vu ») d'affect (« entrer dans cette relation sera mal vécu ») ou de routine (« entrer dans cette relation sera trop contraignant »), puisse être perçu par le donataire comme une déclaration d'hostilité à son endroit, dans la mesure où il est difficile de retourner à un stade relationnel neutre après un refus d'interagir (Ide et al.,

2021). A la dynamique de coopération peut ainsi se substituer, sous certaines conditions non visibles par les procédures rationnelles et les outils de gestion mais néanmoins fréquentes, une dynamique de compétition, également provoquée par le don (Caillé, 2020).

A la fois créateur de tensions et de liens sociaux, le don apporte ainsi un cadre potentiel de modélisation d'un management responsable, dans la mesure où il permet de concevoir de façon pratique les relations non-contractuelles d'une organisation, en intégrant simultanément leurs bienfaits mais également leurs dangers potentiels. L'équipe pédagogique, formé d'un spécialiste du don et d'un spécialiste des serious-game, décide alors d'imposer l'usage de ce concept aux étudiants dans la conception de leur jeu. Toutefois, plutôt que de leur laisser s'approprier une définition générale, l'équipe pédagogique décline les principaux apports de concept sous la forme de trois règles que doit intégrer chaque jeu. Ces trois règles sont :

- 1) *Chaque joueur doit se voir offrir une égale possibilité de coopérer ou bien d'entrer en compétition avec un autre joueur ou groupe de joueur.* Cette règle modélise la dimension individuelle des relations non-contractuelles, où l'intérêt de chaque acteur organisationnel ne s'accomplit pas nécessairement par la coopération. Comme l'enseignant l'évoque à ces étudiants : « Un bon jeu sur les entreprises, c'est un jeu où tu ne sais pas si tu dois la jouer collectif ou perso. Il faut que t'arbitres et c'est ça qui est important ». Elle fait reposer les compétences du joueur sur sa capacité à anticiper les intentions des autres acteurs, et allouer son énergie en conséquence pour assurer son propre intérêt et celui de son organisation. A ce sujet, il faut notamment éviter les jeux par équipe qui bloquent la possibilité de donner (par exemple 2 contre 2), dans la mesure où les décisions seront nécessairement coopératives avec le joueur partenaire, et compétitive contre les joueurs de l'équipe rivale.

- 2) *Les dons et contre-dons réalisés dans le jeu doivent être espacés dans le temps.* Cette règle modélise la dimension inter-individuelle des relations non-contractuelles, basée sur une nécessaire prise de risque, contraire à l'échange marchand, et créatrice de lien social. L'enseignant l'évoque à nouveau en ces termes : « ce qui est intéressant dans le don, c'est le risque, c'est le fait de pouvoir te prendre une veste ». Elle fait reposer les compétences du joueur sur sa capacité à développer une relation professionnelle à long-terme, c'est-à-dire en régulant plutôt qu'en négociant.
- 3) *Chaque joueur doit à la fois donner et recevoir.* Cette règle modélise la dimension collective des relations non-contractuelles, où chaque acteur d'une organisation doit instaurer dans ses relations professionnelle un relatif équilibre entre une émission minimale de dons (sinon il épuise l'organisation) et une réception minimale de ces derniers (sinon il s'épuise lui-même). Elle fait reposer les compétences du joueur sur sa capacité à repérer d'éventuels « passager clandestin » (pas de don) et « martyrs » (pas de recevoir) dans un système de relations parfois opaques, et le cas échéant, à élaborer des modes de régulation collectif, dans le cadre des autres règles, afin contraindre ces profils à équilibrer leurs pratiques don/recevoir.

Ainsi, ces trois règles permettent selon plusieurs étudiant interrogés d'appréhender la question organisationnelle du don, d'un point de vue adapté à leurs disciplines d'ingénieurs :

« Perso j'ai toujours eu cette image du don un peu béni oui oui, le chèque qu'on envoie aux restos du cœur pour se sentir bien. Mais le fait d'en faire des règles de jeu permet de comprendre que c'est une façon de s'organiser pour un projet concret. Ca a été clairement plus parlant que les cours des années d'avant sur le sujet » (étudiant 1)

1.4.3.2 Développement de la réflexivité par le jeu, le dialogue puis le test par les pairs

En ce qui concerne les compétences développées par les étudiants, nous avons identifiés deux apports majeurs.

Premièrement, la création d'un serious game portant sur le don encourage les étudiants à appréhender des situations complexes et incertaines qui ne peuvent être solutionnées par la mise en place d'outils de gestion. Par exemple, un jeu organisationnel créé par les étudiants propose de réunir sur une île déserte plusieurs rescapés d'un crash d'avion, qui doivent alors utiliser un certain nombre de ressources (bois, nourriture, eau douce) pour organiser leur fuite sur un radeau. Mais dans le même temps, ils peuvent également mobiliser ces ressources de façon plus égoïste, en les consommant discrètement tout en participant au projet collectif. Sur une île déserte, sans contrat de travail ni outil de gestion, comment améliorer le travail collectif par des relations de coopération positives ? Telles sont les questions que des étudiants se sont posés dans la conception de leur jeu :

« Pour réussir à rendre le radeau constructif sans que tout le monde se tire dans les pattes, on a dû offrir aux joueurs la possibilité de créer des processus de régulation où le passager clandestin peut être repéré puis contraint par la majorité à donner les ressources qu'il cache, sous peine d'exclusion ». (étudiant 2)

De façon originale, cet exercice se positionne ainsi sur des thématiques du management éthique de collaboration et du travail collectif, plutôt que de performance et de rentabilité. L'objectif n'est en effet pas d'optimiser une situation, mais de recréer des enjeux complexes d'action collective.

De plus, cet exercice collectif invite à l'échange et à un processus d'essai-erreur qui oblige les étudiants à confronter leurs idées et à se remettre en question par le dialogue. Cette invitation à remettre en question ses idées est renforcée par l'évaluation par les pairs qui testent le jeu.

Ces feedbacks utilisateurs sont une autre façon de questionner leurs visions et ainsi d'accepter un regard critique sur leur travail. Par exemple, certains étudiants ont été durement critiqués par leurs camarades dans la mesure où leur jeu de carte ne respectait aucune des règles traditionnellement associées au don :

« C'est vrai que leur jeu était vraiment pourri, c'était un tarot (rire). Du coup plutôt que de leur dit ça directement, on a préféré faire comme vous (l'enseignant), c'est-à-dire 1) est-ce qu'il y a de la coopération ? réponse non 2) est-ce qu'il y a du don espacé ? non 3) est-ce qu'on donne et on reçoit ? non. Donc à la limite ils auraient pu avoir la moyenne avec un truc complètement nul, mais on a préféré leur dire que c'était pas du tout adapté ». (Etudiant 3)

Pour résumer, nous avons constaté que cette innovation pédagogique permet de développer des capacités d'appréhension de la complexité et de réflexivité mises en avant comme des lacunes dommageables pour de futurs manager.

Tableau 2 – Grille d'évaluation de la conception d'un serious game sur la dynamique de don

Nom du critère	Points	Description du critère
<i>Règles universelles</i>		
Sécurité	1	L'enjeu ne doit pas être trop important pour éviter des phases de stress et d'éventuels conflits entre joueurs
Envie de rejouer ?	2	Le jeu doit conserver un aspect ludique et doit pouvoir être réessayé à nouveau (pas de jeu « jetable »)
A la fois facile et difficile	2	La difficulté doit monter au fil de la montée en compétence des joueurs
Règles claires	2	Les règles doivent être introduites par un maître du jeu (un membre autodésigné du groupe de conception) de façon

		assimilable en moins de 5 minutes par les joueurs. La rédaction d'un mode d'emploi est également requise pour valider le cours, mais celui-ci n'est pas soumis à l'évaluation.
Bon design	2	Le jeu (non-digital) doit être bien conçu d'un point de vue matériel : matériaux soignés, inscriptions claires, mode d'emploi présent...
Durée adaptée	2	En terme objectif, le jeu ne doit pas dépasser les 20 minutes (afin de pouvoir être testé par suffisamment d'autre joueurs). En termes subjectifs, il ne doit pas sembler trop long ou trop court du point de vue des joueurs.
<i>Règles associées à un jeu sur le don (7 points à répartir librement parmi les trois règles) :</i>		
Coopération et compétition		(voir section précédente pour plus détails).
Don espacé du contre don		(voir section précédente pour plus détails).
Il faut donner pour recevoir		(voir section précédente pour plus détails).

Les intervenants du cours commentent et critiquent cette grille de plusieurs façons. Ils estiment tout d'abord que les critères d'évaluation font office d'excellent pense-bête mais ont tendance à surcôter leurs notes.

1.5 DISCUSSION ET CONTRIBUTIONS

Cet article propose une analyse d'une innovation pédagogique basée sur l'élaboration d'un serious game par les étudiants pour mettre en pratique leurs connaissances sur la dynamique de don en entreprise. L'objectif de cet enseignement est double puisqu'il permet non seulement de rendre concrètes des pratiques de management informel, mais également de développer les capacités de réflexivité et de dialogue constructif des étudiants. En ce sens, l'étude de l'expérience pédagogique permet de répondre à plusieurs critiques formulées à l'encontre de l'ensemble supérieur contemporain du management.

Tout d'abord, cette étude permet d'enrichir la compréhension de la responsabilité sociétale des organisations en abordant une dimension originale de l'éthique managériale en se concentrant sur les enjeux sociaux des parties prenantes internes des entreprises qui sont les plus directement concernées par l'éthique de leur manager ; contrairement aux nombreux enseignements qui s'intéressent aux enjeux environnementaux et sociétaux plus larges.

De plus, nous proposons une application nouvelle des « serious game » en proposant aux étudiants de concevoir leur propre jeu (Bower, 2017; Churchill et al., 2013). De cette façon, la méthode pédagogique encourage davantage à la réflexivité et application de pratiques de management responsable. Nos apports soulignent la difficulté à trouver un équilibre entre les dimensions apprenante et ludique d'un « serious game » à plusieurs niveaux. Dans un premier temps dans la contextualisation du jeu en soulignant les enjeux de mettre en pratiques dans le cadre professionnel les connaissances théoriques transmises, notamment lorsqu'il s'agit de sciences sociales. Puis dans les critères d'évaluation afin de mesurer la bonne compréhension de la théorie enseignée, mais également des dilemmes éthiques auxquels les managers sont confrontés.

Enfin, l'analyse propose deux contributions majeures à la littérature sur l'enseignement du management responsable (Bassin 2020 ; Russo et al., 2023). Tout d'abord par la focale sur la

dynamique de don au sein des équipes de travail, elle met en lumière l'importance des pratiques de management informel, souvent oubliées dans l'enseignement du management . Par cette illustration empirique, nous enrichissons le panel des méthodes pédagogiques innovantes qui permettent la mise en pratiques de l'activité réelle du manager (Cicmil & Gaggiotti, 2018) et le développement de la réflexivité de futurs managers responsables (Hibbert & Cunliffe, 2015; Nonet et al., 2016).

Pour compléter ce travail par de futures recherches, il nous semble important de s'intéresser à la façon dont les étudiants nouvellement embauchés ou en activité perçoivent l'impact de ces enseignements dans leur posture et leurs pratiques managériales (Haski-Leventhal et al., 2020). Pour cela, il pourrait être intéressant de s'intéresser aux perceptions des étudiants en alternance ou en apprentissage afin d'évaluer leur capacité à adapter ces enseignements nouveaux dans leur quotidien professionnel.

1.6 REFERENCES

- Abdelgaffar, H. A. (2020). A review of responsible management education : Practices, outcomes and challenges. *Journal of Management Development*, 40(9-10), 613-638. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2020-0087>
- Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game : Approches culturelle, pragmatique et formelle*.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (2012). *Making sense of management : A critical introduction*. Sage.
- Arfaoui, F., & Damak Ayadi, S. (2014). Réflexion sur la sensibilisation à l'éthique des futurs professionnels de l'audit : Étude exploratoire dans le contexte tunisien. *Revue de l'organisation responsable*, 9(1), 39. <https://doi.org/10.3917/ror.091.0039>
- Arias, P. F., Olmedo, E. O., Rodríguez, D. V., & Vallecillo, A. I. G. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Prisma Social: revista de investigación social*, 31, 388-409.
- Avelar, A. B. A., Farina, M. C., & da Silva Pereira, R. (2022). Principles for responsible management education—PRME: Collaboration among researchers. *International Journal of Management Education*, 20(2), 100642. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100642>
- Babeau, O. (2008). Le décalage entre travail prescrit et travail réel : La dimension absente des manuels de management. *Gestion 2000*, 25(4), 161-170.
- Bakhanova, E., Garcia, J. A., Raffe, W. L., & Voinov, A. (2020). Targeting social learning and engagement : What serious games and gamification can offer to participatory modeling. *Environmental Modelling & Software*, 134, 104846. <https://doi.org/10.1016/j.envsoft.2020.104846>

- Bardon, T., Arnaud, N., & Letierce, C. (2019). *Les innovations managériales : Donner du sens à la transformation*. Dunod.
- Bazin, Y. (2020). Repenser l'enseignement du management. *La Revue des Sciences de Gestion*, 305, 35-39.
- Bernoux, P. (2010). L'anthropologie dans l'enseignement en management : La reconnaissance sociale. *Management & Avenir*, n° 36(6), 231-244.
<https://doi.org/10.3917/mav.036.0231>
- Bonnet, E., Borel, P., & Borodak, D. (2023). Apprendre dans le trouble : Une perspective pragmatiste et critique de l'enseignement dans une école de gestion. *Management international*, 26(5), 34. <https://doi.org/10.7202/1095466ar>
- Bossard-Préchoux, V., & Grevin, A. (2021). «Quand commencent les comptes, ou la remise en cause du don» Recherche-intervention sur la reconnaissance dans une entreprise libérée. @ *GRH*, 41(4), 109-139.
- Bouzidi, L. H., & Jaillet, A. (2007). *L'évaluation par les pairs pourra-t-elle faire de l'examen une vraie activité pédagogique?* EIAH.
- Bower, M. (2017, août 3). *Design of Technology-Enhanced Learning : Integrating Research and Practice*. <https://doi.org/10.1108/9781787141827>
- Bruni, L. (2014). *La blessure de la rencontre*. Nouvelle Cité.
- Caillé, A. (2020). Le don en négatif. Esquisse d'une grammaire de la violence et du mal. *Revue du MAUSS*, 55(1), 227-246. <https://doi.org/10.3917/rdm.055.0227>
- Canning, R., Dickey, R., Herbert, L., Kell, W., Schiff, M., Smith, F., Van Voorhis, R., & Schmidt, L. (1961). Report of the committee on the study of the Ford and Carnegie foundation reports. *The Accounting Review*, 36(2), 191-196.

- Chevalier, F., Dejoux, C., & Poilpot-Rocaboy, G. (2018). Éditorial : Management et innovations pédagogiques : Un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH. @Grh, n° 26(1), 9-21. <https://doi.org/10.3917/grh.181.0009>
- Churchill, D., King, M., & Fox, B. (2013). Learning design for science education in the 21st century. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, 45(2), 404-421.
- Cicmil, S., & Gaggiotti, H. (2018). Responsible forms of project management education : Theoretical plurality and reflective pedagogies. *International Journal of Project Management*, 36(1), 208-218. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.07.005>
- Cristol, D. (2009). L'enseignement des sciences de gestion s'oppose-t-il à l'apprentissage du management ? *Revue internationale de psychosociologie*, XV(37), 307-325. <https://doi.org/10.3917/rips.037.0307>
- Cullen, J. G. (2020). Varieties of Responsible Management Learning : A Review, Typology and Research Agenda. *Journal of Business Ethics*, 162(4), 759-773. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04362-x>
- Cunliffe, A. L. (2002). Reflexive dialogical practice in management learning. *Management Learning*, 33(1), 35-61.
- de Ridder, M., Taskin, L., Ajzen, M., Antoine, M., & Jacquemin, C. (2019). Le métier de manager en transformation : Une démarche prospective. *Management & Avenir*, 109(3), 37-60. <https://doi.org/10.3917/mav.109.0037>
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J.-P., & Rampnoux, O. (2011). Origins of serious games. *Serious games and edutainment applications*, 25-43.
- Eckhaus, E., Klein, G., & Kantor, J. (2017). Experiential learning in management education. *Business, Management and Economics Engineering*, 15(1), 42-56.
- Eichenberger, J. Y. (1977). L'entreprise, l'enseignant et le futur cadre : À propos du doctorat d'Etat en sciences de gestion. *Revue française de Gestion*, 9, 7-13.

- Faldetta, G. (2018). A relational approach to responsibility in organizations : The logic of gift and Lévinasian ethics for a ‘corporeal’ responsibility. *Culture and Organization*, 24(3), 196-220. <https://doi.org/10.1080/14759551.2015.1122600>
- Frémeaux, S., Grevin, A., & Sferrazzo, R. (2022). Developing a culture of solidarity through a three-step virtuous process : Lessons from common good-oriented organizations. *Journal of Business Ethics*, 1-17.
- Frémeaux, S., & Michelson, G. (2011). ‘No strings attached’ : Welcoming the existential gift in business. *Journal of Business Ethics*, 99(1), 63-75. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0749-5>
- García-Feijoo, M., Eizaguirre, A., & Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic review of sustainable-development-goal deployment in business schools. *Sustainability (Switzerland)*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.3390/SU12010440>
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91. <https://doi.org/10.1109/emr.2005.26768>
- Godbout, J., & Caillé, A. (1992). *L’esprit du don*. La découverte Paris.
- Gomez, P.-Y., Grevin, A., & Masclef, O. (2015). *L’entreprise, une affaire de don : Ce que révèlent les sciences de gestion*. Nouvelle cité.
- Graeber, D. (2013). *Dettes : 5000 ans d’histoire*. Editions Les liens qui libèrent.
- Gupta, U. G., & Cooper, S. (2022). An integrated framework of UN and AACSB principles for responsible management education. *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 42-55. <https://doi.org/10.1108/jgr-12-2020-0104>
- Harding, N., Lee, H., & Ford, J. (2014). Who is ‘the middle manager’? *Human Relations*, 67(10), 1213-1237. <https://doi.org/10.1177/0018726713516654>

- Haski-Leventhal, D., Pournader, M., & Leigh, J. S. A. (2020). Responsible management education as socialization : Business students' values, attitudes and intentions. *Journal of Business Ethics*, 1-19.
- Hibbert, P., & Cunliffe, A. (2015). Responsible Management : Engaging Moral Reflexive Practice Through Threshold Concepts. *Journal of Business Ethics*, 127(1), 177-188. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1993-7>
- Hummel, K., Pfaff, D., & Rost, K. (2018). Does Economics and Business Education Wash Away Moral Judgment Competence? *Journal of Business Ethics*, 150(2), 559-577. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3142-6>
- Ide, P., De Peyrelongue, B., Grevin, A., & Moneyron, J.-D. (2021). Recevoir pour donner. *Relancer la dynamique du don au travail, Bruyères le Chatel, Nouvelle Cité*.
- Krath, J., Schürmann, L., & Von Korfflesch, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification : A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 125, 106963. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963>
- Laroche, H. (2007). Les relations incertaines entre pratiques et enseignement dans le domaine de la gestion. *Revue française de gestion*, 9(178-179), 55-69. <https://doi.org/10.3166/rfg.178-179.55-69>
- Letierce, C. (2020). *Gestion sociomatérielle de la complexité institutionnelle de l'organisation du travail : Entre standardisation et responsabilisation : Étude de cas dans l'industrie aéronautique*.
- Levillain, K., Segrestin, B., & Hatchuel, A. (2014). Repenser les finalités de l'entreprise. La contribution des sciences de gestion dans un monde post-hégélien. *Revue française de gestion*, 40(245), 179-200. <https://doi.org/10.3166/rfg.245.179-200>

- Mauss, M. (1923). Essai sur le don forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année sociologique (1896/1897-1924/1925)*, 1, 30-186.
- Mauss, M. (2012). *Techniques, technologie et civilisation*. Presses universitaires de France.
- Mello, J. A. (2006). Enhancing the international business curriculum through partnership with the united states department of commerce: The "E" award internship program. *Journal of Management Education*, 30(5), 690-699.
- Millar, J., & Price, M. (2018). Imagining management education: A critique of the contribution of the United Nations PRME to critical reflexivity and rethinking management education. *Management Learning*, 49(3), 346-362. <https://doi.org/10.1177/1350507618759828>
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row.
- Muff, K., Liechti, A., & Dyllick, T. (2020). How to apply responsible leadership theory in practice: A competency tool to collaborate on the sustainable development goals. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(5), 2254-2274. <https://doi.org/10.1002/csr.1962>
- Naro, G., & Travaillé, D. (2022). Former des managers pour un monde meilleur: La responsabilité sociale des écoles de management. *Revue de l'organisation responsable*, 17(1), 7-24.
- Nonet, G., Kassel, K., & Meijs, L. (2016). Understanding Responsible Management: Emerging Themes and Variations from European Business School Programs. *Journal of Business Ethics*, 139(4), 717-736. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3149-z>
- Painter-Morland, M., Sabet, E., Molthan-Hill, P., Goworek, H., & de Leeuw, S. (2016). Beyond the Curriculum: Integrating Sustainability into Business Schools. *Journal of Business Ethics*, 139(4), 737-754. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2896-6>

- Parkes, C., Buono, A. F., & Howaidy, G. (2017). The Principles for responsible management education (PRME) : The first decade – What has been achieved ? The next decade – Responsible management Education’s challenge for the Sustainable Development Goals (SDGs). *International Journal of Management Education*, 15(2), 61-65. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.05.003>
- Prandini, M., Vervoort Isler, P., & Barthelmess, P. (2012). Responsible management education for 21st century leadership. *Central European Business Review*, 1(2), 16-22.
- Rasche, A., & Gilbert, D. U. (2015). Decoupling Responsible Management Education : Why Business Schools May Not Walk Their Talk. *Journal of Management Inquiry*, 24(3), 239-252. <https://doi.org/10.1177/1056492614567315>
- Russo, F., Wheeldon, A. L., Shrestha, A., & Saratchandra, M. (2023). Responsible Management Education in Business Schools – High on principles but low on action : A systematic literature review. *International Journal of Management Education*, 21(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100843>
- Sierra, J. (2020). The potential of simulations for developing multiple learning outcomes : The student perspective. *The International Journal of Management Education*, 18(1), 100361.
- Solitander, N., Fougère, M., Sobczak, A., & Herlin, H. (2012). We Are the Champions : Organizational Learning and Change for Responsible Management Education. *Journal of Management Education*, 36(3), 337-363. <https://doi.org/10.1177/1052562911431554>
- Storey, M., Killian, S., & O’Regan, P. (2017). Responsible management education : Mapping the field in the context of the SDGs. *International Journal of Management Education*, 15(2), 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.009>

Wynn, D. C., & Maier, A. M. (2022). Feedback systems in the design and development process. *Research in Engineering Design*, 33(3), 273-306.