

LOUIS BERNARD

GUIDE PRATIQUE DE FORMATION PAR LA SIMULATION

ON N'A JAMAIS
APPRIS A FAIRE
DU VELO
DANS
UN LIVRE

Préface de Pascal Boniface



© 2015. VA Presse Editions
16 boulevard de la Reine. 78000 VERSAILLES
www.vapress.fr
Tous droits réservés.

Versions eBooks réalisées par IS Edition
www.is-edition.com

ISBN (version papier) : 979-10-93240-05-3
ISBN (version ePub) : 979-10-93240-07-7
ISBN (version Mobi) : 979-10-93240-08-4
ISBN (version PDF) : 979-10-93240-06-0

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L 122-5, d'une part, que les "copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, "toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite" (art L 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

DU MEME AUTEUR

Lexique Managérial

(avec Olivier Bernard)
Editions Voilier d'Arbren
2012

Mieux Négociateur

Hors-Série "Management"
2012

« La gestion de crise », in François, L., Zerbib, R., (dir.), INFLUENCOR.

De la nécessité pour les organisations d'influer sur leur environnement. Tome 2 : Armes, outils et méthodes d'influence.

Editions ESKA
2015

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement Maïté Merlot pour son implication dans la rédaction de cet ouvrage. Elle a notamment contribué à l'écriture des chapitres 2 et 3, et m'a donné de nombreux conseils avisés, tant sur la méthode de rédaction que sur le contenu de ce livre.

Merci également à Pascal Boniface, l'un des premiers à avoir fait le pari de la formation par la simulation, pour sa préface et ses encouragements ; à Ludovic François, lui-même créateur de simulations de m'avoir permis de publier ce guide pratique ; à l'agence Valorus Group de l'avoir mis en page ; à Olivier Bernard et Grégoire Romatet pour leur relecture critique ; et à Tristan Dessert pour être mon compagnon de route sur tant de projets formidables.

Mes remerciements vont également à tous les consultants de Layer Cake et tous les créateurs et animateurs de simulations qui m'ont suivi dans ce pari de former autrement ; aux membres du Munich European Forum qui m'ont donné le virus de la simulation il y a déjà bien longtemps ; et à Florence, Paul et Thomas, pour accepter tout cela.

Merci à tous les participants aux simulations que j'ai écrites, qu'ils soient professionnels, étudiants, éducateurs ou associatifs pour avoir été, sans le savoir, les cobayes de mes expériences.

SOMMAIRE

[Cliquez ici pour vous rendre au sommaire de la version complète, situé à la fin de l'extrait.](#)

Pour naviguer rapidement au sein du document, **vous pouvez également afficher les signets**, présents dans l'un des onglets de votre lecteur PDF.

PRÉFACE

Louis Bernard, avec son équipe chez Layer Cake, développe et anime des simulations à l'Institut des Relations Internationales et Stratégiques (IRIS) depuis maintenant six ans, ce dont je me félicite. Nous sommes toujours à la recherche d'amélioration de nos programmes et Louis Bernard est un enseignant particulièrement apprécié pour son apport original mais fondamental.

Mis au courant de son projet de manuel il y a quelques temps, je me suis tout de suite dit qu'il était armé pour le mener à bien : Louis a fondé il y a quelques années ce qui reste aujourd'hui le seul organisme de formation dédié exclusivement à la formation par l'action, avec une grande expérience de formation par le décalage, outil incomparable pour faire émerger des comportements constructifs.

Il est fondamental pour nous que nos étudiants soient mis au-devant d'un exercice réel, une mise en application de la théorie apprise lors du cursus scolaire, et c'est pourquoi la simulation nous semble le moyen le plus adapté pour parfaire leur apprentissage. L'exercice de simulation est nouveau pour eux, la plupart n'en ayant jamais fait avant d'arriver en Master.

Le point de départ est simple : le savoir ne doit pas rester enfermé dans une bibliothèque mais doit être confronté à la vie professionnelle. Un étudiant, aujourd'hui, doit savoir s'adapter à des situations nouvelles mais aussi imprévues puisque dans sa vie professionnelle, il ne sera pas toujours dans un cadre acquis et planifié à l'avance, sans soubresauts. La simulation met les étudiants dans un contexte de danger symbolique pour les obliger à réfléchir vite et à s'adapter à la nouveauté. Le retour de leur part est d'ailleurs très positif. L'effet de groupe permet à chacun de se projeter dans son rôle. Nous sommes donc satisfaits d'un point de vue humain mais également d'un point de vue éducatif. Les exercices de simulation sont un peu plus importants pour nos étudiants.

Le ressort pédagogique est donc fondamental mais force est de constater qu'il n'existait, jusqu'à aujourd'hui, aucun ouvrage de référence en la matière en France.

A la lecture de la mouture finale de l'ouvrage, je constate que tous les aspects de cette pédagogie, du plus théorique (comprendre le mécanisme cognitif de la rétention) au plus trivial (ne pas oublier de montrer le fonctionnement des outils !) sont présents. Cet ouvrage est bel et bien la « Bible » de la pédagogie par la simulation qui manquait à la profession de formateur.

Espérons que ce guide pratique suscite chez ses lecteurs des vocations de créateurs-animateurs d'exercices de simulation. On ne saurait suffisamment souligner combien cet

outil est efficace pour les participants, et satisfaisant pour les formateurs. C'est l'objectif de ce livre, gageons que l'exercice soit réussi.

Pascal Boniface

Directeur de l'Institut des Relations Internationales et Stratégiques

Septembre 2014

INTRODUCTION

L'apprentissage est un processus cognitif universellement répandu chez l'humain comme chez l'animal. Il est nécessaire à la vie et à la survie.

Lorsqu'il a faim, l'enfant pleure, puis montre du doigt, demande à manger, et enfin se prépare lui-même son petit-déjeuner. Il a successivement répondu à un besoin primaire par une fonction primaire, utilisé son corps et reproduit un geste simple, puis il a acquis les bases d'un langage qu'on utilisait autour de lui et pour s'adresser à lui, et enfin, il a reproduit, à sa façon et en les améliorant peut-être, des gestes dont il a été le témoin de nombreuses fois.

VOILA POUR CE QUI DEVRAIT ETRE. VOICI MAINTENANT CE QUI EST.

Si l'on reproduisait ce qui est le plus communément admis en formation professionnelle en ce début de XXI^e siècle en France, on aurait plutôt décidé d'apprendre au bébé à se servir un bol de céréales en lui présentant soixante-dix slides de PowerPoint projetées dans l'obscurité à côté de son berceau. On les aurait d'ailleurs écrites avec la police Comic sans MS (considérée comme « jeune et décalée »). Oui, écrites, bien entendu, puisque les formateurs considèrent que les slides PowerPoint doivent comporter le plus de texte possible.

Si à ce stade le lecteur sourit, alors l'objectif est rempli. En effet, on retient mieux ce qui nous a amusés, c'est un principe cognitif fondamental mais complètement oublié, avec lequel cet ouvrage propose de renouer.

Chaque enfant a déjà entendu l'un de ses parents répéter « Si seulement il retenait ses tables de multiplication aussi bien que ses jeux de Game Boy ! ». Le fond du problème est exactement là. Que le formidable processus de multiplication, qui peut par exemple être expliqué avec de la nourriture, des images de champs, la photo d'un échangeur d'autoroute ou des boules de couleur, soit toujours enseigné grâce à des tableaux mornes et austères appris par cœur est désolant. Que personne n'ait encore produit de jeu de console mobile faisant apprendre la multiplication semble tout autant regrettable.

En attendant cette révolution pédagogique, l'auteur utilise un objet complexe, un ordinateur, pour l'aider à faire des multiplications, comme tout le monde. Car ce n'est pas tant la valeur produite par 8 fois 9 qui est importante, précédée en récitation par 7 fois 9 et immédiatement suivie par 9 fois 9, mais bien l'intérêt que les chiffres ont de s'augmenter entre eux, pour nous permettre de quantifier ce qui nous entoure. (Pour ceux qui ne seraient pas d'accord avec notre analyse, les résultats sont : 72, 63, 81. Merci, vous pouvez reposer ce livre sur l'étagère).

Pourquoi l'apprentissage, et encore plus l'enseignement, est-il alors si souvent synonyme de frustration, d'angoisse, et surtout d'ennui ? Pourquoi les enfants n'ont-ils pour beaucoup d'entre eux pas envie d'aller à l'école (surtout un jour de contrôle, une ineptie qui sera traitée ailleurs), et pourquoi les adultes vont-ils en formation en traînant les pieds ?

Le paradigme répandu semble être que pour être valorisé, l'apprentissage doit être dissocié de l'amusement, de la prise de risque, de l'action. La thèse défendue dans ce livre (et également par une vaillante minorité de pédagogues) est que l'apprentissage peut, au contraire, être bien plus efficace à court, moyen et long terme si les participants sont engagés, responsabilisés, et y prennent du plaisir.

EN UN MOT, ON PEUT ETRE SERIEUX SANS SE PRENDRE AU SERIEUX.

Le but de ce livre n'est pas de lancer une révolution pédagogique, même si elle serait peut-être nécessaire. Le but est plutôt de présenter, de la façon la plus pratique possible, une méthode de pédagogie alternative et engageante : la simulation.

L'exercice de simulation est l'un des outils pédagogiques les plus puissants et les plus efficaces. L'idée inhérente à tout module de formation basé sur la simulation, qu'il soit destiné à des écoliers, des lycéens, des étudiants, des techniciens ou des PDG est la même : on apprend par l'expérience.

Les simulations sont aussi basées sur l'idée du transfert de la responsabilité de la formation du « formant » (pédagogue, formateur, professeur), au « formé » (participant, étudiant). Les participants s'approprient la conduite du module de formation. Ils prennent le pouvoir, ils proposent, ils délibèrent, ils décident, et ils font des erreurs. L'idée de laisser le formé commettre des erreurs est peut-être le ressort pédagogique le plus essentiel de la formation par la simulation.

LA SIMULATION EST DONC UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE, ET NON D'ENSEIGNEMENT.

Les simulations sont impliquantes, impactantes et souvent chargées émotionnellement. Il n'est pas rare que des participants se souviennent précisément de ce qu'ils ont fait pendant une formation en simulation plusieurs années après y avoir pris part.

Prenons deux exemples. Douze mois après un exercice de simulation, une quinzaine de dirigeants d'une grande compagnie d'assurance ont été sondés pour évaluer les apports de cette formation. Ils ont été unanimes quant à l'impact positif de la simulation sur leur travail quotidien. Une majorité d'étudiants d'un Master en relations internationales d'un institut français leader en la matière cite l'exercice de simulation annuel comme leur souvenir le plus mémorable de leur cursus.

Réussie, une simulation est donc potentiellement le modèle de formation dont les participants se souviendront le plus. Parvenir à créer une simulation réussie est une grande satisfaction professionnelle pour le formateur : c'est le but de ce livre de l'accompagner dans cet objectif.

À QUI S'ADRESSE CET OUVRAGE ?

Ce manuel a été pensé pour tous les formateurs au sens large : professionnels de la formation pour adultes, mais aussi formateurs internes ou occasionnels, enseignants, responsables associatifs... Quiconque cherche à faire apprendre est un formateur, et tout le monde peut créer une simulation.

COMMENT L'UTILISER ?

L'ouvrage est pensé pour être complet sans être indigeste. Il n'a aucunement la prétention d'être exhaustif en tant qu'étude de la théorie de l'apprentissage, même s'il l'évoque.

Il est pensé comme un manuel court et facile d'utilisation. Il présente, chapitre par chapitre, tous les aspects de la création d'une simulation.

I. APPRENDRE EN S'AMUSANT ?

1. UN PEU D'HISTOIRE...

2. QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?

3. L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPERIENCE, OU L'APOLOGIE DE L'ERREUR

4. APPROPRIATION ET RETENTION

5. QU'EST-CE QU'UNE COMPETENCE ?

6. QU'EST-CE QU'UNE SIMULATION ?

7. REALISME ET COHERENCE

8. LES DIFFERENTS TYPES DE SIMULATIONS

1. UN PEU D'HISTOIRE...

L'idée que le pédagogue n'inculque pas de la connaissance à l'apprenant mais plutôt le cadre pour qu'il trouve lui-même les réponses à ses questions n'est pas vraiment nouveau : elle a été développée par Socrate au IV^e siècle avant JC. On parle de maïeutique socratique.

Le processus pédagogique de récréation d'un environnement réaliste à fin de formation, a lui été créé en Prusse vers 1820, sous la forme du Kriegspiel (ou wargame en anglais et jeu de guerre en français), dont on se servait alors pour former les officiers. Il avait pour but de simuler à petite échelle des batailles militaires, avec leur lot de planifications, de manœuvres et d'imprévus. Cet outil de formation, novateur dans une Prusse traditionaliste, se heurte d'abord aux aînés hiérarchiques récalcitrants. Mais, devant son utilité démontrée, le Kriegspiel s'impose peu à peu comme une référence dans la formation des officiers prussiens, puis européens.

Ce modèle a été transféré du champ militaire au champ économique, et notamment au monde de l'entreprise au XX^e siècle. Ainsi, le business game (jeu d'entreprise) est apparu dans les années 1970 aux Etats-Unis. Comme son nom l'indique, cet outil pédagogique permet de jouer (nous préférons dire simuler) la vie d'une entreprise. Souvent, il simule une action précise, une chaîne de décisions ou l'une des activités (le lancement d'un produit, le développement d'un nouveau marché, le processus achats etc.).

Les éléments fondamentaux qui ont rendu le business game très prisé sont les mêmes que la simulation : la possibilité de tester des décisions sans en assumer les conséquences d'une part ; et la « stratégie de la défaite » d'autre part, qui consiste à

pouvoir se tromper à dessein, prendre les mauvaises décisions en connaissance de cause, sans que l'activité réelle soit impactée.

Le business game a souvent été supporté par des programmes informatiques, dès les années 1960. Il prend différentes formes : les participants peuvent être seuls ou en équipe, répartis sur un ou plusieurs sites, etc. Sans surprise, il a peiné à s'imposer en France où l'idée de jeu dans la formation est culturellement déconsidérée, alors qu'il en est l'une des applications les plus efficaces.

Dans un business game, l'apprenant devient acteur de la formation puisqu'il est au centre du cycle de décisions : il analyse, il décide, il agit, il constate les résultats, et il repart dans un nouveau cycle. Ce processus itératif permet d'apprendre en faisant. Le jeu d'entreprise permet aux participants de vivre une expérience unique à travers une mise en situation réelle, et notamment un travail en équipe, avec tout ce que cela comporte : répartition des tâches, remise de travaux en urgence, décisions stratégiques communes etc.

LA SIMULATION EST UNE EVOLUTION DE TOUTES CES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES.

2. QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?

Depuis trop longtemps, la principale préoccupation des enseignants et des formateurs est de s'assurer que les connaissances sont acquises, la plupart du temps grâce à une forme ou une autre de test. L'hypothèse développée dans cet ouvrage est qu'ils devraient passer moins de temps à s'assurer de ce que les gens savent, mais plus de temps sur ce qu'ils savent faire. Mieux encore, ce qu'ils sauront faire.

Comprendre comment l'individu apprend est non seulement fascinant mais en plus fondamental pour qui cherche à enseigner.

3. L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPERIENCE, OU L'APOLOGIE DE L'ERREUR

Revenons une minute sur le sous-titre de cet ouvrage, qui vous a peut-être fait sourire : « On n'a jamais appris à faire du vélo dans un livre ». Que se passe-t-il quand, précisément, un enfant monte sur un vélo pour la première fois ? Il tombe. Autrement dit, si l'objectif est d'avancer grâce au mouvement du pédalier qui entraîne les roues, on échoue. On commet une erreur. Puis il recommence, jusqu'à ce qu'il y arrive effectivement, et, pour peu que personne n'ait la formidable idée de se moquer de lui, il s'amuse en le faisant.

C'EST DONC L'ERREUR QUI EST SOURCE D'APPRENTISSAGE, PAS L'EXPLICATION.

Beaucoup de gens ne supportent pas l'erreur, et c'est dommage. Ce qui l'est encore plus est que souvent, ceux qui détestent le plus l'erreur sont les enseignants, qui devraient, au contraire, l'accueillir à bras ouverts.

4. APPROPRIATION ET RETENTION

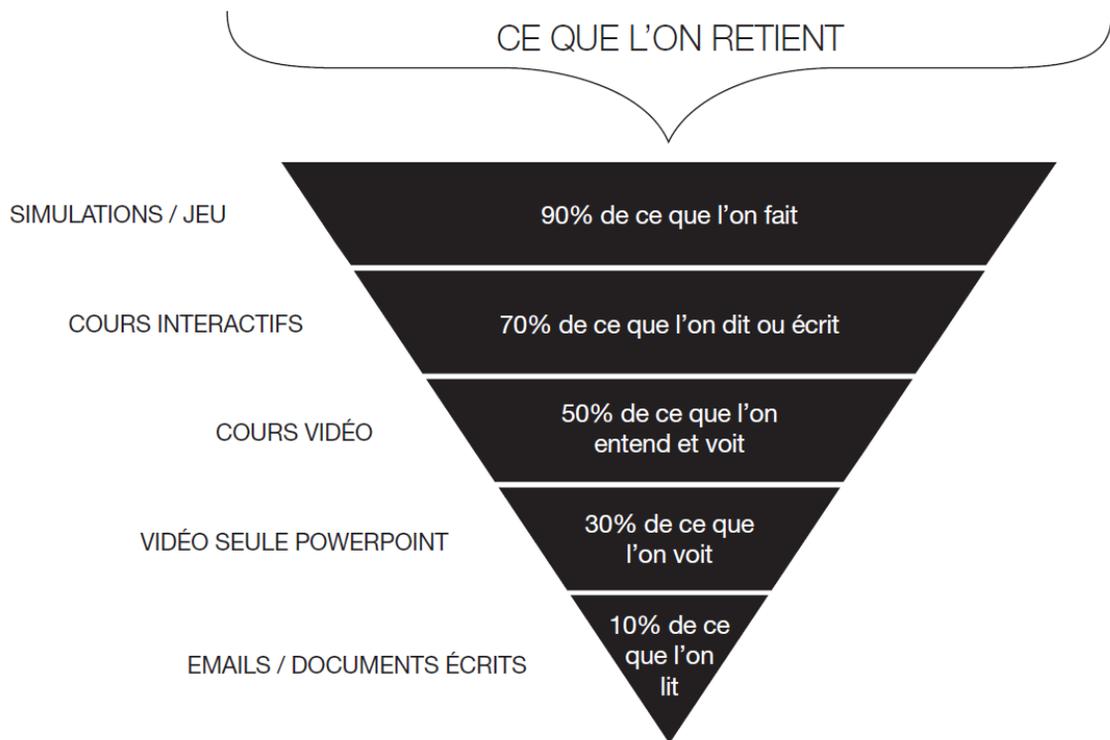
La formation professionnelle, comme les études supérieures, n'est plus déconnectées des réalités économiques de l'entreprise. Qu'il s'agisse de former des étudiants à rejoindre le monde du travail, ou de former des employés à une nouvelle compétence, les enjeux économiques sont très présents. Les Directeurs de la formation des entreprises les plus grandes, et certainement les DRH et les DG des plus petites, n'hésitent plus depuis longtemps à demander les modèles de retour sur investissement des modules de formation qu'on leur propose. Il ne faut pas s'en offusquer, bien au contraire. Car le formateur qui propose des exercices de simulation a à sa disposition des outils d'évaluation très efficaces pour mesurer le retour sur investissement : les taux d'appropriation et de rétention.

De quoi parle-t-on ?

Le taux d'appropriation est le pourcentage d'idées, de concepts et de techniques que l'apprenant pourra directement mettre en œuvre dès le retour dans son environnement de travail.

Le taux de rétention est le pourcentage d'idées, de concepts et de techniques dont l'apprenant se remémorera dans le futur, à mesure que le souvenir de la journée de formation s'estompe. Si ce modèle d'évaluation de la formation, basé sur ce qui reste effectivement dans le cerveau de l'apprenant, est retenu, c'est peu dire que la pédagogie classique est hors-sujet. Les taux de rétention observés pour des sessions de formation classiques, de type « salle de classe », sont consternants.

En clair, une formation qui se base sur l'apprenant comme acteur principal, et qui nécessite la mobilisation d'un maximum de sens cognitifs bénéficiera d'un taux de rétention élevé. En revanche, une formation dans laquelle l'apprenant est passif aura un taux de rétention très faible. Par exemple, si vous avez passé votre permis de conduire depuis plus de deux ans, plus de 95 % de votre maîtrise du code de la route proviendra de votre expérience de la conduite, et très superficiellement de votre bachotage du Code Rousseau avant l'examen (qui n'a donc aucune utilité au-delà du très court terme).



5. QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE ?

La définition proposée par Kartz¹ distingue trois types de compétences :

- >> les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique) ;
- >> les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité) ;
- >> les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles).

Elle s'avère pratique car elle recoupe une classification plus classique qui décompose les compétences en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Par exemple :

- Savoir que Ventiane est la capitale du Laos relève du savoir ;
- Savoir chercher sur Google ou dans une encyclopédie quelle est la capitale du Laos relève du savoir-faire ;
- Avoir la curiosité de chercher quelle est la capitale du Laos relève du savoir-être.

¹. KATZ R.L, Skills on an effective administrator, Harvard Business Review, Vol.51, 1974.

Si ces trois « savoirs » peuvent être théoriquement distingués, ils sont en pratique largement interdépendants. Pourquoi, dès lors, différencier leur apprentissage ? Pourquoi séparer l'apprentissage théorique et la pratique ?

La simulation est justement une méthode qui permet d'utiliser et de développer les trois savoirs.

Lors de simulations de négociations internationales par exemple, on demande à des étudiants de représenter les membres du Conseil de sécurité de l'ONU, de l'OTAN, de l'UE, du G-20, du Sommet de la Terre, etc. Chaque étudiant est chargé de représenter les positions d'un pays. Le jour de la simulation, le Conseil se saisit d'une crise internationale imaginée par les animateurs, mais plausible et cohérente. Ces simulations permettent de développer les 3 types de savoirs :

– **Savoirs** : avant la simulation, l'étudiant étudie le pays qu'il représente, son histoire diplomatique, ses alliés, ses adversaires, ses intérêts, etc. Ainsi, il acquiert ou approfondit ses connaissances géopolitiques à propos du pays qu'il représente, mais aussi des autres pays présents lors de la simulation. Il lui faut également maîtriser les règles de procédure de l'organisation, telles que le fonctionnement des tours de parole, le formalisme des déclarations, le vote etc. A la fin de la simulation, ses connaissances sur le fonctionnement de l'organisation simulée seront renforcées.

– **Savoir-faire** : préparer les positions de son pays demande un travail de recherche important, un certain savoir-faire donc. Bien sûr, pendant la séance de négociations, l'étudiant doit mobiliser de nombreuses compétences telles que la prise de parole en public, la formulation de son message, l'utilisation de techniques de négociations (quelle est ma marge de manœuvre ? Quelles informations je peux rendre publiques ? A quel moment je dois rester ferme, ou au contraire faire des concessions ? Etc.). Quand la simulation est organisée dans un environnement international, une autre compétence est mobilisée : la capacité à s'exprimer dans une langue étrangère.

– **Savoir-être** : ce genre de simulation permet de faire appel à l'intelligence relationnelle et affective. Pour bien négocier, il faut être capable d'écouter l'autre, de comprendre ses positions pour identifier dans quelle mesure un accord est possible. Il faut également gérer ses émotions, tenter de convaincre sans paraître arrogant, maîtriser la frustration de ne pas voir ses positions acceptées par le groupe, etc.

6. QU'EST-CE QU'UNE SIMULATION ?

L'objet pédagogique mal identifié qu'est la simulation comprend de multiples facettes. Il convient donc de préciser les limites de ce qu'on appelle « exercice de simulation ».

« SIMULATION » : UN TERME TROMPEUR ET NEGATIF.

Trompeur, parce qu'il induit que les participants simuleraient, c'est-à-dire joueraient un rôle prédéterminé, mimeraient des situations.

Négatif, car la connotation du mot renvoie à la dissimulation, au mensonge, à l'idée de « prétendre ». Il faut donc dès à présent rétablir des vérités simples, bases d'une proposition de définition acceptable.

Empruntant des techniques et des idées à tous ces autres « objets pédagogiques plus ou moins identifiés », la simulation a une place à part. Attention : notre but ici n'est pas de déconsidérer d'autres méthodes pédagogiques dont nous sommes au contraire persuadés qu'elles sont très efficaces ; mais bien de définir précisément les termes et donc le champ de notre ouvrage.

La simulation n'est pas le théâtre-formation ni le jeu de rôle

A la différence du jeu de rôle, la simulation propose des fonctions et non des rôles. « Le voisin mal élevé », « le chef d'entreprise avare », « l'automobiliste hors de lui », « le client mécontent », « le stagiaire euphorique » sont des rôles. Le chef d'entreprise, le premier ministre, le DRH, le responsable syndical, le journaliste, le commandant des forces armées sont des fonctions. Nous y reviendrons.

La simulation n'est pas le jeu

A la différence du jeu, la simulation ne requiert pas de gagner, de remporter une partie. L'erreur et l'échec sont encouragés, et non sanctionnés par la défaite. Il n'y a d'ailleurs pas de défaite, ni de perdant. Dans cet ouvrage, comme généralement dans la profession, il est cependant admis de parler de « jeu de simulation », tant que cette différence est acceptée par tous.

La simulation n'est pas le serious game

A la différence du jeu vidéo intelligent ou serious game, l'animation est un événement interactif à plusieurs. Les participants sont engagés directement dans l'exercice, sans l'intermédiaire d'un ordinateur ou d'une console de jeu (même si des ordinateurs, tablettes et smartphones pourront être utilisés). Le participant n'a pas d'avatar au sens vidéo-ludique du terme.

A la différence de toutes ces autres pédagogies, dans la simulation, c'est bien l'environnement qui est simulé (l'entreprise, la salle de crise, la salle des marchés, le Conseil de sécurité des Nations unies, la rédaction d'un journal, le pont de commandement d'un navire) – mais le comportement est lui bien réel. C'est l'argument principal en faveur de cette technique pédagogique.

On peut donc définir la simulation comme ceci : un mode de formation non-enseigné, basé sur la représentation d'une réalité cohérente, et qui implique que les participants endossent une fonction.

7. REALISME ET COHERENCE

Il est nécessaire à ce stade de faire une différence entre deux concepts dont la confusion, très commune, est un facteur majeur d'erreurs et de remise en cause de la simulation : la cohérence et le réalisme.

COHERENCE ET REALISME : DEUX CONCEPTS TRES DIFFERENTS.

La cohérence, caractéristique essentielle de la simulation, se définit sur Wikipédia comme « la liaison étroite entre les différents éléments constitutifs d'un ensemble. Toutes les parties de cet ensemble ont un rapport logique, comportant une absence de contradiction entre eux, et sont intimement unis. Ils présentent un rapport harmonieux entre eux, un rapport homogène et sont organisés dans une progression ordonnée. »

LA COHERENCE EST DONC UNE NOTION INTERNE, PAR RAPPORT A SOI UNIQUEMENT.

A l'inverse, le réalisme se définit par rapport à « la réalité » ou « la vie de tous les jours ». Sera réaliste une situation qui reproduit fidèlement la réalité (ou est perçue comme tel)².

LE REALISME EST DONC UNE NOTION EXTERNE, PAR RAPPORT AU MONDE.

Prenons un exemple : un vaisseau spatial commandé par un amiral est à la recherche de nouvelles planètes habitables.

Ceci est un cadre tout à fait *cohérent* : ses occupants sont organisés selon une hiérarchie stricte, suivent des règles de travail en groupe et des procédures scientifiques, utilisent instruments de navigation, apprennent des modèles de négociation avec des nouvelles cultures, importent des techniques agricoles, utilisent une monnaie...

En revanche, la situation est *irréaliste*. Que le voyage interstellaire n'existe pas dans la réalité est hors-sujet.

Attention tout de même : si, lors d'une simulation reprenant ces éléments, le troisième lieutenant tutoie l'Amiral, s'adresse à lui par son prénom, ou se moque de lui ouvertement, tous les autres participants seront surpris : ce serait une incohérence.

Dans cet ouvrage, nous prendrons comme parti pris de parler de cohérence ou plus précisément, de « bulle de cohérence » quand nous développerons les caractéristiques de la création de simulation. Les univers utilisés pourront être réalistes ou non, en fonction de l'objectif de la simulation.

² Et encore. Certains amateurs de photojournalisme prétendent que des photos en noir et blanc sont plus fidèles à la réalité que des photos en couleur, ce qui n'a aucun sens, puisque le noir et blanc n'existe pas dans la nature. Le concept de réalisme est donc à traiter avec la plus grande précaution.

8. LES DIFFERENTS TYPES DE SIMULATIONS

Une simulation doit être **cohérente**, c'est-à-dire que les éléments doivent être logiques les uns par rapport aux autres, mais elle ne doit pas nécessairement être **réaliste**. L'objectif pédagogique d'une formation par la simulation ne dépend pas du réalisme de cette dernière mais bien de sa cohérence, de la fluidité entre les éléments qui la constituent. Toutes les simulations se situent sur un « axe de décalage » qui correspond au degré de réalisme du scénario.

0 % de décalage correspond à « l'exercice » simulant un environnement de travail et un ensemble de techniques et de codes faisant intégralement partie des attributions professionnelles des participants. Ces simulations sont à l'image d'un simulateur de vol dont la pertinence et le réalisme sont nécessaires au mécanisme d'apprentissage. Ce premier modèle permet de tester une procédure, une méthode, une équipe, une organisation de travail, sans que l'activité en subisse les conséquences. Les forces armées et les pompiers sont coutumiers de ce type de simulation.

100 % de décalage correspond, au contraire, à une simulation dans laquelle les participants endossent une fonction s'éloignant complètement de leurs attributions professionnelles.

Les détracteurs de la simulation comme outil de formation considèrent que ce second modèle n'est qu'un jeu distractif sans aucune vertu pédagogique. Mais c'est méconnaître le processus cognitif qui montre que les participants acteurs de leur formation sont ceux qui apprennent le plus, que plus les formés prennent plaisir dans la formation et meilleur sera leur taux de rétention. Bien au contraire, le fait de sortir les participants de leur « zone de confort », de les affranchir au maximum de leurs réflexes préétablis permet l'observation de comportements nouveaux, de modes d'organisation et de pensées inconnus, bénéfiques à l'individu, à l'équipe, et à l'organisation.

Les simulations dans un cadre fortement décalé sont de plus en plus demandées, car répondant à des événements parfois complètement inattendus. Qui aurait pu prévoir, par exemple, que Fukushima soit d'abord touché par un tremblement de terre, puis par un tsunami et enfin par un accident nucléaire ? Qui aurait pu imaginer, avant « l'affaire Kerviel », qu'un trader de l'une des principales banques françaises prenne des positions dangereuses pour plusieurs milliards d'euros sur les marchés, déclenchant 72 signaux d'alertes (flags) dans le système qui seront tous ignorés, dans un environnement pourtant extrêmement contrôlé et hiérarchisé ? Qui aurait pu suggérer, enfin, que 45% des propriétaires fonciers de Floride soient en cessation de paiement au même moment ?

La création de simulations décalées peut s'avérer très efficace pour anticiper des crises qui, si elles paraissent inimaginables à cette période, peuvent parfaitement se réaliser à court ou moyen terme.

FIN DE L'EXTRAIT

TABLE DES MATIÈRES COMPLÈTE

MENTIONS LÉGALES

DU MEME AUTEUR

Lexique Managérial

Mieux Négociier

« La gestion de crise », in François, L., Zerbib, R., (dir.), INFLUENCOR.

REMERCIEMENTS

SOMMAIRE

PRÉFACE

INTRODUCTION

À QUI S'ADRESSE CET OUVRAGE ?

COMMENT L'UTILISER ?

I. APPRENDRE EN S'AMUSANT ?

1. UN PEU D'HISTOIRE...
2. QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?
3. L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPERIENCE, OU L'APOLOGIE DE L'ERREUR
4. APPROPRIATION ET RETENTION
5. QU'EST-CE QU'UNE COMPETENCE ?
6. QU'EST-CE QU'UNE SIMULATION ?
7. REALISME ET COHERENCE
8. LES DIFFERENTS TYPES DE SIMULATIONS

II. LE PROCESSUS DE CREATION D'UNE SIMULATION

1. PROBLEMATISER
2. LES QUESTIONS A SE POSER

- a) Quels sont les objectifs pédagogiques ?
 - b) Quelle bulle de cohérence ? Quel niveau de décalage ?
 - c) Quelles sont les fonctions représentées par les participants ?
 - d) Que doivent-ils faire ?
 - e) Qu'ont-ils à leur disposition pour le faire ?
 - f) Combien de participants seront présents ?
 - g) De combien de temps dispose-t-on ?
 - h) Quel est le niveau hiérarchique des participants ? Est-il le même pour tous ?
 - i) Quel est le niveau d'expérience des participants sur le sujet ?
3. ESSAI - EST-CE QUE CELA FONCTIONNE ?
 4. CUSTOMISATION POUR LE GROUPE
 5. PLUS DE PARTICIPANTS QUE DE FICHES DE ROLES
 6. PLUS DE FICHES DE ROLES QUE DE PARTICIPANTS
 7. L'EVALUATION DE L'EXERCICE

III. LES ELEMENTS CONSTITUTIFS D'UNE SIMULATION

1. LA BULLE DE COHERENCE
2. LE DOSSIER DOCUMENTAIRE
3. LA SITUATION INITIALE
4. LE DECLENCHEUR
5. LES FICHES DE ROLE OU DE FONCTION
6. LES REGLES DE PROCEDURE
7. LES INPUTS OU RELANCES DE L'ACTION
8. LE FILAGE
9. LA GESTION DU TIMING
10. LE DRESS CODE
11. LES OUTPUTS

IV. LES ROLES DE L'ANIMATEUR

1. LE RETRAIT, OU DETACHEMENT OBSERVATEUR
2. LA CREATIVITE
3. L'ESPRIT DE SYNTHESE
4. LA MODERATION

V. AVANT ET APRES LA SIMULATION

1. LE LANCEMENT OU BRIEFING
2. DISTRIBUTION DES FONCTIONS
3. LA RELECTURE OU DEBRIEFING

VI. LES FACTEURS DE REUSSITE ET D'ECHEC D'UNE SIMULATION

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

L'AUTEUR