SIMULER LES GUERRES CIVILES

POUR MOBILISER LES CONNAISSANCES EN SCIENCES HUMAINES

Guide d’enseignement

Propositions pour la gestion de la simulation

Par

Daniel Beauregard

Marc Bordeleau

Jano Bourgeois

Simuler les guerres civiles pour mobiliser les connaissances en sciences humaines est produit par le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). D’après une idée de Jano Bourgeois, Marc Bordeleau et Daniel Beauregard, Collège Jean‑de‑Brébeuf à Montréal.

Conception pédagogique

Jano Bourgeois

Marc Bordeleau

Daniel Beauregard

Révision linguistique

Marie Chalouh

Cartographie et illustration des couvertures

François Escalmel

Graphisme et mise en page

Uzin3

Constance Marmen

Gestion de projet et conseillers pédagogiques

Denis Chabot

Mathieu Beauséjour

 3800, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec), Canada, H1X 2A2  
Téléphone : 514 873‑2200  
[www.ccdmd.qc.ca](http://www.ccdmd.qc.ca)

© Centre collégial de développement de matériel didactique, 2023, Collège de Maisonneuve

La production de ce matériel pédagogique a été́ rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec.

Le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) accepte qu’un site contienne des hyperliens vers nos ressources, mais toute redirection vers un site payant est strictement interdite. La mention de la source (Centre collégial de développement de matériel didactique) et de l’adresse du site (ccdmd.qc.ca) est toujours obligatoire.

Utilisation commerciale

Toute utilisation de ces ressources à des fins commerciales doit faire l’objet d’une entente particulière entre le demandeur et le CCDMD.

Avant‑Propos

Les guerres civiles constituent un sujet complexe dont la compréhension fait appel à des connaissances multidisciplinaires; elles constituent donc un sujet de choix pour mobiliser les connaissances de plusieurs disciplines des sciences humaines. Toutefois, ce sujet peut s’avérer sensible, particulièrement dans le cadre d’une formule pédagogique participative comme celle présentée ici. C’est pourquoi, avant d’utiliser le matériel fourni en classe, un enseignant devrait s’assurer de bien préparer ses étudiants. Les auteurs proposent notamment de :

* Bien expliquer les règles de fonctionnement de la simulation;
* Limiter ou interdire aux étudiants l’emploi d’insultes ou de violence verbale fictives dans l’incarnation de leur rôle même si cela peut sembler réaliste dans le cadre d’une simulation;
* Baliser clairement la façon dont sont écrites ou énoncées les actions qui impliquent de la violence et d’en limiter les manifestations graphiques;
* Tabler davantage sur les dimensions de négociation et de consolidation de la paix que sur les combats qui sont propres aux situations de guerres civiles.

Les consignes présentées dans le présent guide sont destinées aux professeurs. Ces derniers sont libres de les adapter, découper, modifier et reformuler partiellement ou en entier pour leurs étudiants. Les professeurs sont autorisés à copier textuellement tous les passages qu’ils souhaiteront utiliser pour un document de consignes distribué aux étudiants.

Les auteurs ne sont pas responsables des modifications qui pourraient être apportées au matériel fourni dans ce projet ni des dérives ou dérapages qui pourraient émerger lors d’une mauvaise utilisation du matériel. Ce document a été conçu pour être lu et édité à l’aide de Office 365 pour PC.

Table des matières

[Avant‑Propos ii](#_Toc145233082)

[Introduction 1](#_Toc145233083)

[Contenu 1](#_Toc145233084)

[Pourquoi une simulation ? 2](#_Toc145233085)

[Pourquoi simuler dans un environnement fictif ? 2](#_Toc145233086)

[Présentation générale du déroulement de la simulation 3](#_Toc145233087)

[Possibles utilisations de la simulation 4](#_Toc145233088)

[Intégration des acquis en sciences humaines (0ME4) 4](#_Toc145233089)

[Cours d’enjeu (0ENJ) 4](#_Toc145233090)

[Cours disciplinaire (0ANA) 4](#_Toc145233091)

[Activité parascolaire 5](#_Toc145233092)

[Autour de la simulation : préparation et bilan 6](#_Toc145233093)

[Préparation générale 6](#_Toc145233094)

[Préparation spécifique à la simulation 7](#_Toc145233095)

[Appropriation du scénario 7](#_Toc145233096)

[Attribution des rôles 7](#_Toc145233097)

[Bilan (débreffage) 7](#_Toc145233098)

[Autres considérations 10](#_Toc145233099)

[Durée de la simulation 10](#_Toc145233100)

[Conseils sur l’évaluation 10](#_Toc145233101)

[Première mécanique : en classe (synchrone et en présentiel) 11](#_Toc145233102)

[En bref 11](#_Toc145233103)

[Avantages et forces 11](#_Toc145233104)

[Désavantages et limitations 11](#_Toc145233105)

[Possibles adaptations 12](#_Toc145233106)

[Fonctionnement 12](#_Toc145233107)

[Variantes 14](#_Toc145233108)

[Modules complémentaires 14](#_Toc145233109)

[Deuxième mécanique : en classe et à distance avec arbitrage narratif 18](#_Toc145233110)

[En bref 18](#_Toc145233111)

[Avantages et forces 19](#_Toc145233112)

[Désavantages et limitations 19](#_Toc145233113)

[Déroulement de la simulation 19](#_Toc145233114)

[Troisième mécanique : à distance avec arbitrage narratif 26](#_Toc145233115)

[En bref 26](#_Toc145233116)

[Avantages et forces 26](#_Toc145233117)

[Désavantages et limitations 26](#_Toc145233118)

[Possibles adaptations 26](#_Toc145233119)

[Attribution des rôles 27](#_Toc145233120)

[Préparation spécifique d’acteur : plan stratégique préliminaire 28](#_Toc145233121)

[Déroulement de la simulation 28](#_Toc145233122)

[Ressources utiles 33](#_Toc145233123)

[Simulations pouvant servir à préparer les étudiants 33](#_Toc145233124)

[Mécanismes de simulation et ludification 33](#_Toc145233125)

[Ressources sur l’étude des conflits armés et de leur résolution 34](#_Toc145233126)

Introduction

Contenu

Le projet « Simulations de guerre civile » comporte le matériel suivant :

* Un guide d’enseignement qui présente :
  + Une introduction au projet de simulation de guerre civile dans un contexte pédagogique.
  + Trois mécaniques différentes, qui jouent le rôle de « manuels d’instructions » pour gérer chacune des trois simulations en classe selon trois formules différentes.

1. Entièrement à distance
2. Entièrement en classe
3. Hybride

* Trois scénarios de guerre civile dans un pays fictif. Chaque scénario contient :

1. La présentation d’un pays en crise, à travers un résumé narratif et encyclopédique de son milieu naturel, son peuplement, son histoire politique et culturelle, sa gouvernance et son environnement international, son économie, ses problématiques sociodémographiques et les circonstances d’éclatement du conflit.
2. Une présentation publique (connue de tous les participants) des acteurs impliqués dans le conflit. Chaque acteur est décrit à travers un bref historique, ainsi que ses valeurs et ses objectifs officiels. On y retrouve des gouvernements/États, des groupes armés, des organisations internationales, des ONG, des partis politiques, des associations culturelles et autres. Il peut s’agir d’acteurs fictifs (ex. : ministre des Affaires étrangères de la Brébouvie‑Unie) ou d’acteurs réels (ex. : Médecins sans frontières), ou encore d’acteurs semi‑fictifs (ambassadeur de France en République d’Arotsoe). Ces acteurs constituent les rôles qui seront incarnés par les étudiants lors de la simulation.
3. Une fiche de breffage privé pour chaque acteur impliqué dans la simulation. La fiche d’un acteur n’est distribuée qu’à l’équipe ou à l’étudiant qui incarne le rôle. Elle reprend la description de son rôle, définit les objectifs que l’équipe ou l’étudiant doit poursuivre dans la simulation et y ajoute : des objectifs secrets (dans certains cas), les moyens d’action à la disposition de l’acteur et des informations privilégiées auxquelles seul l’acteur a accès.

* Les trois scénarios de guerre civile fournis sont les suivants :

1. Guerre civile en Brébouvie‑Unie, un pays d’Océanie.
2. Guerre civile en République du Qalibastan, un pays d’Asie centrale.
3. Guerre civile en République d’Arotsoe, un pays situé sur un continent fictif dans l’Atlantique.

Pourquoi une simulation ?

L’utilisation de jeux et des jeux de simulation se fait de plus en plus, en particulier dans les cercles militaires et de politique étrangère. Toute une littérature à ce sujet existe et elle démontre qu’il s’agit d’une formule intéressante pour que les individus testent leurs connaissances et apprennent à connaître leurs forces et faiblesses en situation de stress et quand ils disposent d’une information imparfaite. Il semble donc pertinent de faire migrer cette pratique vers l’enseignement collégial.

De plus, la simulation permet d’explorer et d’intégrer les complexités physiques, techniques, sociales et politiques dans une activité pédagogique. Elle permet un sentiment de sécurité, puisqu’elle se produit dans un contexte imaginaire, qui favorise l’expérimentation et la créativité. Finalement, elle offre une rétroaction rapide de l’environnement simulé. Cela a un effet motivant pour les participants.

Pourquoi simuler dans un environnement fictif ?

Il existe plusieurs avantages à utiliser un scénario fictif par rapport aux simulations de cas réels. Le premier avantage est que l’enseignant peut facilement faire ressortir les éléments (économiques, politiques, sociologiques, culturels, etc.) qui sont prioritaires dans sa perspective d’enseignement en accroissant l’importance de certaines variables dans sa simulation. Si un enseignant veut insister sur les réfugiés, il n’a qu’à ajouter des camps de réfugiés à son scénario. Cela s’avère plus délicat si on simule de vrais cas puisque les étudiants verront les déviations par rapport à la réalité. Il est plus facile de moduler un scénario fictif qu’un cas réel.

Autre problème potentiel si on utilise un cas réel actif, la situation change rapidement sur le terrain, et la confusion peut s’installer chez les étudiants quant à l’incidence du réel sur le déroulement de la simulation.

Dans le cas d’une simulation d’un événements passé (historique) les étudiants ne peuvent pas facilement exprimer leur créativité et explorer des voies originales puisqu’ayant fait des recherches solides, ils deviennent pris dans le sentier que l’histoire réelle leur a tracé.

Finalement, le caractère fictif peut éviter des débordements émotifs chez des étudiants ayant vécu directement, ou par famille interposée des conflits civils réels.

Présentation générale du déroulement de la simulation

Dans le cadre de la simulation, l’enseignant doit conserver l’autorité sur ce qui se produit dans le monde fictif. Il est omnipotent. Il décide du résultat des actions (échec, succès, demi‑succès, etc.), de leur impact, de la pluie et du beau temps, de la foudre et des tempêtes, de la santé et de la maladie, et il a le droit (fictif) de vie ou de mort. Cela permettra d’assurer une cohérence dans l’interaction entre les personnes qui participent à la simulation et le monde fictif. Cela permettra aussi de faire ressortir certains aspects spécifiques d’une guerre civile selon l’intention pédagogique de la personne qui enseigne. On pourrait par exemple décider, de manière un peu arbitraire, qu’un flux de réfugiés se crée à la suite de violences dans une ville pour permettre de faire jouer la dynamique de l’aide humanitaire d’urgence aux populations avec un statut de réfugié.

Bien qu’il s’agisse d’une situation de conflit, **la simulation doit se dérouler dans le** **respect de tous.** Il est fortement suggéré de rappeleraux participants qu’**aucun manque de respect**, **aucune insulte** **personnelle ou injure** entre étudiants ne seront tolérés. Cela n’empêche toutefois pas de manifester des formes d’hostilité **fictives** entre les acteurs dans un bon « esprit compétitif ». Par ailleurs, il est recommandé d’inciter les étudiants à manifester leur malaise éventuel face à la tournure des événements, s’il y a lieu.

La finalité du jeu pour chaque participant et chaque équipe consiste à atteindre ses objectifs du mieux possible grâce à tous les moyens à sa disposition, mais aussi et surtout à interpréter de manière crédible son rôle, celui de l’acteur qu’on lui a confié. Ainsi, certains acteurs ont un objectif d’atténuation ou de règlement du conflit, alors que d’autres ont un objectif de prolongation, et d’autres encore ont un objectif de règlement sous certaines conditions. Si un participant se retrouve dans l’incapacité de résoudre la crise conformément à ses intérêts, il peut tenter par ses actions de nuire aux acteurs adverses pour éviter que la crise ne soit solutionnée d’une façon qui nuirait à ses intérêts. Un participant ne devrait aucunement être pénalisé s’il n’atteint pas ses objectifs, car il ne contrôle pas tous les développements de la situation, mais il pourrait être pénalisé s’il n’essaie pas de les atteindre sérieusement ou s’il adopte des attitudes insensées ou peu crédibles sans être capable de les justifier.

Possibles utilisations de la simulation

Ces scénarios de simulation de guerre civile ont été, à la base, prévus pour être utilisés comme démarche d’intégration des acquis en sciences humaines. Dans le nouveau programme de DEC en sciences humaines (automne 2023), cela répond à la compétence 0ME4 – Démontrer l’intégration de ses acquis en sciences humaines. Par contre, il serait pertinent de l’utiliser plutôt comme activité dans un cours d’enjeu (0ENJ) ou même d’en faire usage dans un cours disciplinaire (0ANA).

Intégration des acquis en sciences humaines (0ME4)

Quel objectif poursuivons‑nous dans la formation en sciences humaines si ce n’est la capacité d’analyser des informations complexes assez rapidement et de prendre des décisions ? Le contexte d’une guerre civile, cadre d’information complexe et imparfait s’il en est un, permet aisément d’appliquer dans un nouveau contexte les compétences et connaissances acquises dans différentes disciplines de la formation spécifique (administration, anthropologie, économie, géographie, histoire, politique, psychologie ou sociologie). Si, en réactivant les acquis de nos étudiants et en les appliquant à une situation de conflit, nous pouvons démontrer qu’ils ont les capacités de comprendre et d’agir, nous aurons réussi notre mission d’éducation collégiale en sciences humaines.

C’est dans cette perspective qu’ont été développés les scénarios de simulation et les modes de gestion pédagogique proposés dans ce projet.

Cours d’enjeu (0ENJ)

Il serait aussi pertinent d’adapter la simulation de guerre civile au contexte du cours d’enjeu, qui répond à la compétence 0ENJ du nouveau programme de DEC en sciences humaines.

Dans ce contexte, plutôt que de se baser sur la réactivation des acquis de nombreuses disciplines en sciences humaines, il serait possible de faire un enseignement bidisciplinaire formel sur la genèse, la gestion et la résolution des conflits avant de procéder à la simulation de guerre civile.

On pourrait, par exemple, avoir un cours qui, d’une part, enseigne l’évolution historique des conflits et présente des cas de conflits ainsi que la façon dont ils ont été résolus et qui, d’autre part, s’intéresse aux institutions internationales tentant de faire de la résolution de conflit et aux normes diplomatiques autour de la question de la guerre civile.

Ainsi outillée, la classe pourrait ensuite appliquer ces connaissances à une simulation de guerre civile.

Cours disciplinaire (0ANA)

Le matériel contenu dans les divers documents de ce projet pourrait aussi être utilisé dans le cadre d’un cours disciplinaire. Il serait, par exemple, possible d’utiliser un des scénarios comme toile de fond pour une simulation de séance de négociation du *Conseil de sécurité des Nations unies.* Autrement dit, plutôt que de faire simuler la guerre civile à la classe, l’objet serait plutôt de simuler comment les 15 pays du Conseil de sécurité pourraient agir pour régler un tel conflit avec les outils à leur disposition.

Activité parascolaire

Il serait aussi envisageable de former un club de simulation en activité parascolaire ou extracurriculaire. L’aspect ludique serait ainsi mis de l’avant au détriment de l’exercice formel d’utilisation de connaissances en sciences humaines.

Autour de la simulation : préparation et bilan

Il convient d’insister sur le fait que le processus de préparation à la simulation par les participants s’avère critique. En effet, la qualité de la simulation réalisée par les étudiants sera directement proportionnelle à la qualité de leur préparation et à leur degré d’engagement.

Préparation générale

Construction d’une base de connaissance sur les conflits et leur résolution

Au préalable, il est suggéré que chaque participant à la simulation ait produit un travail de recherche sur un conflit réel ayant des caractéristiques similaires à celui qui sera simulé, ou sur une thématique propre aux guerres civiles et à leur résolution (ex : gestion des camps de réfugiés, opération d’une entreprise en zone de guerre, fonctionnement des missions de paix, etc.). Ce travail pourrait être présenté sous forme écrite, puis partagé sous forme orale ou vidéo avec les autres étudiants du groupe.

Avant même que la simulation commence, il importe que les étudiants se bâtissent, ou réactivent, des connaissances sur les conflits : leur genèse, leurs dynamique, leur mitigation et leur résolution. La simulation se déroule dans un environnement fictif, mais la dynamique simulée demeure réelle.

Il vous est donc suggéré au préalable de faire travailler les étudiants soit sur un cas de conflit réel (par exemple, la guerre civile au Yémen), soit sur une problématique particulière liée à un conflit (par exemple, la réduction de l’espace humanitaire). Ce travail sera présenté sous forme écrite, puis partagée sous forme orale ou vidéo avec les autres étudiants du groupe. Cette phase préliminaire est essentielle et peut durer de trois à quatre semaines.

Exemple concret :

La simulation en lien avec le scénario se déroulant en Brébouvie‑Unie a été utilisée dans le cadre d’un cours d’intégration des acquis en sciences humaines. Ainsi, la préparation générale reposait sur la réactivation des savoirs acquis dans au moins trois disciplines des sciences humaines et; leur application à une analyse d’un conflit réel.

Dans ce cadre, une équipe d’étudiants et d’étudiantes s’est vu confier la tâche d’analyser et de présenter, sous forme de rapport écrit ainsi que d’une courte vidéo explicative présentée à la classe, les tensions importantes aux îles Salomon parce qu’elles ont des thèmes communs avec le scénario retenu. Dans la même logique, une autre équipe a travaillé sur le mouvement sécessionniste de Bougainville.

Il était aussi pertinent qu’une autre équipe travaille sur la complexité et les coûts importants des opérations militaires dans la jungle.

Dans tous les cas, les équipes ont déployé leurs acquis en histoire pour parler du cas étudié dans son évolution dans le temps et le situer par rapport aux grands événements historiques contemporains. Certaines équipes ont utilisé un regard sociologique pour dépeindre les conditions sociales menant au conflit. Par ailleurs, il était aussi facile d’utiliser les outils de relations internationales pour situer le cas étudié dans son contexte de droit international.

Autrement dit, l’important est de faire travailler les étudiants sur des réalités humaines ou des précédents historiques pour que l’interprétation dans la simulation soit ancrée dans une base réelle.

Préparation spécifique à la simulation

Appropriation du scénario

Il est important de s’assurer que les participants ont bien intégré le scénario fictif dans lequel se déroulera la simulation ainsi que les règles du jeu, par exemple à l’aide d’un contrôle de lecture sur les règlements et le scénario fictif retenus. L’absence d’un cadre commun, terminologique, réglementaire et de connaissances sur l’environnement risque de nuire au déroulement de la simulation.

Cette phase préliminaire à l’attribution des rôles peut aisément se faire en une semaine, voire parallèlement à la préparation générale.

Attribution des rôles

Une fois les rôles assignés, il est important que les participants établissent, soit individuellement soit collectivement, un **plan stratégique préliminaire** pour la simulation en fonction du rôle qui leur est attribué. Le plan devrait présenter les éléments suivants :

1. Une énonciation de vos objectifs en tant qu’acteur de la guerre civile par rapport à la situation, les raisons du choix de ces objectifs et votre plan pour les atteindre.
2. Une identification des acteurs qui seront potentiellement vos alliés pour atteindre vos objectifs et pourquoi c’est le cas.
3. Une identification des acteurs qui seront potentiellement vos rivaux pour atteindre vos objectifs et pourquoi c’est le cas.
4. Une liste des actions que vous pensez probablement entreprendre durant la simulation, avec une explication quant à l’efficacité de ces actions, soit à l’aide d’un exemple d’actions semblables entreprises dans le monde réel, soit en vous appuyant sur une théorie ou un modèle en sciences humaines.
5. Une ébauche de ce en quoi consisterait un accord de paix idéal du point de vue de votre acteur.

Bilan (débreffage)

Une des clés pour que l’activité soit réellement pédagogiquement productive est le bilan réflexif. Cette étape sert à la fois de catharsis après une simulation qui a pu être vécue avec beaucoup d’émotions mais aussi d’outil pour apprécier tout le travail intellectuel et cognitif qui a été accompli. Pour que les étudiants tirent le maximum de leur exercice de simulation, il est crucial de leur faire produire un bilan significatif de l’exercice.

**La première étape du bilan est collective**. Alors que tout au long de la simulation les journaux traitaient des informations publiques, restant muets sur les tractations secrètes et les actions confidentielles, le bilan final met tout sur la table. En somme, il s’agit d’une synthèse de ce qui s’est passé tout au long de la simulation du point de vue de l’enseignant. Les journaux publics de simulation servent de base, mais aussi toutes les conversations privées entre les différents acteurs du conflit. L’objectif est de donner aux participants à la simulation des informations plus complètes, leur permettant ainsi d’avoir un portrait plus global de ce qui s’est passé, de pouvoir développer une perspective mieux informée sur les dynamiques ayant été illustrées tout au long de la simulation.

Ayant reçu le bilan collectif, les étudiants ont maintenant plus de matériel pour comprendre ce qui s’est passé. D’un monde d’information imparfaite, ils passent à une information plus complète. Cela illustre bien le fait qu’en situation de guerre civile, les acteurs travaillent toujours avec de l’information incomplète et doivent prendre des risques calculés.

**La deuxième étape du bilan est individuelle**. Il s’agit ici de susciter la réflexion et la métacognition. Ce bilan réflexif prend la forme d’un texte qui répond à une série de questions. Il devrait inclure un retour sur le déroulement événementiel de la simulation, mais aussi une réflexion pour ancrer l’exercice dans des questions de sciences humaines de manière plus formelle, et permettre à l’étudiant de tisser des liens entre la simulation et ses apprentissages plus larges. Voici des exemples de questions à traiter dans le bilan :

* Comment mon rôle et le comportement de l’acteur que j’incarnais, se sont‑ils modifiés tout au long de la simulation ?
* Dans quelle mesure l’optimisation des facteurs économiques fournit‑elle une bonne explication du comportement des acteurs ?
* Dans quelle mesure la simulation a‑t‑elle reflété des comportements prévisibles selon les différentes théories en sciences humaines ? Dans quelle mesure la simulation a‑t‑elle été réaliste et dans quelle mesure a‑t‑elle été farfelue ?
* Dans quelle mesure le fait que les interactions se faisaient de manière virtuelle pourrait‑il avoir modifié la tournure des événements durant la simulation ?
* En quoi la notion d’identité des groupes a‑t‑elle joué un rôle dans la simulation ?
* En quoi les dynamiques de construction sociale et culturelle du racisme et de la discrimination raciale ont‑elles été représentées dans la simulation ? Par qui ? Comment ?
* Est‑ce que des cafouillages communicationnels et organisationnels expliquent les principaux succès et échecs ou bien le facteur humain d’une simulation étudiante a‑t‑il plus joué ?
* Est‑ce que le comportement politique des acteurs colle au modèle libéral, marxiste, constructiviste ou réaliste en relations internationales ?
* Est‑ce que les personnages ont toujours fait des choix parfaitement rationnels ? Quels exemples puis‑je donner et expliquer ?
* Le comportement des étudiants en tant qu’acteurs dans une guerre civile a‑t‑il été crédible ? Sinon, pourquoi une telle déviation de ce qu’on attend d’un réel décideur dans ce cadre ?
* Peut‑on relier des éléments de la simulation à des événements dans l’histoire de la civilisation occidentale ?
* Pourquoi certaines choses ont‑elles été si faciles ?
* Quels sont les crises ou les défis que mon acteur a rencontrés durant la simulation ? Quels sont les facteurs qui ont compliqué les actions de mon acteur ?
* Quels ont été les points tournants de la simulation du point de vue de mon acteur ?
* Quels ont été les principales dynamiques sociales et politiques de la simulation ?
* Quels ont été mes principaux succès ?
* Qui étaient les acteurs animés d’une réelle volonté de paix ?
* Qui étaient les acteurs belliqueux ?
* Comment la situation aurait‑elle évolué si nous avions pu continuer la simulation. Vers où nous dirigions‑nous ? Une paix positive ? Une paix négative ? La continuation de la guerre civile ? Un conflit international ?

Après ce bilan, la boucle est bouclée et les étudiants (ainsi que l’enseignant) peuvent avoir le sentiment du devoir accompli.

Autres considérations

Durée de la simulation

En général, ces simulations ont une durée de 2 à 4 semaines. Elles ont lieu vers la fin de la session, mais il faut prévoir suffisamment de temps après la fin du jeu de simulation pour qu’un bilan collectif et individuel de qualité puisse être fait par les participants. La durée demeure cependant très flexible.

Conseils sur l’évaluation

La simulation de guerre civile devrait être évaluée en tenant compte principalement du degré et de la qualité de la **participation** ainsi que de la **crédibilité de l’interprétation** de l’acteur, et non pas en termes d’atteinte des objectifs stratégiques de l’acteur interprété.

Nous recommandons que le poids de l’évaluation de la simulation en tant que telle ne soit pas trop grand. Il serait plus judicieux d’évaluer avec un plus grand poids le document de préparation (plan stratégique) et le bilan, qui sont des activités pédagogiques plus près de ce que les étudiants maîtrisent et sur lesquelles ils ont plus de contrôle. Cela permet également de contourner une problématique, à savoir qu’en fonction de l’évolution des événements fictifs et de la nature variée des rôles, chaque acteur ne sera pas nécessairement sollicité également durant la simulation. À titre d’exemple, même si la simulation occupe beaucoup plus de temps et d’énergie, on pourrait lui attribuer une valeur de 10 % de la note finale au cours, alors qu’un travail de recherche préalable pourrait peser 15 à 20 %, le plan stratégique 10 % et le bilan final 15 à 20 %.

Première mécanique : en classe (synchrone et en présentiel)

En bref

Cette formule d’intégration pédagogique de la simulation a lieu en classe, en présence et durant les heures habituelles de cours. Il est recommandé de disposer d’une plage d’au moins trois heures continues pour que cette formule soit efficace et favorise une réelle immersion dans l’environnement imaginaire. La durée habituelle d’une simulation est de trois séances de trois heures en classe, mais elle peut aisément être prolongée.

La présentation qui suit inclura d’abord la description du fonctionnement général de cette formule, puis une série de modules complémentaires facultatifs qui peuvent y être intégrés en fonction de vos objectifs et besoins pédagogiques.

Avantages et forces

* La présence en classe est très mobilisatrice et entraîne généralement **une participation enthousiaste** de la part des étudiants.
* La présence en classe fait en sorte que tous les acteurs sont disponibles lorsqu’une équipe souhaite les contacter.
* Le fait que les discussions aient lieu en direct force une réponse immédiate de la part des interlocuteurs et permet ainsi une simulation dynamique.
* La formule permet de mobiliser les compétences en communication orale, ce qui est notamment exigé dans le cours d’intégration.
* La formule permet de questionner immédiatement les équipes sur leur réflexion lorsqu’elles entreprennent une action.

Désavantages et limitations

* L’immédiateté des discussions et des décisions peut impliquer un manque de recul et/ou de recherche, ce qui entraîne parfois des décisions peu rationnelles.
* L’enthousiasme des étudiants peut facilement entrainer un certain chaos.
* L’activité peut être difficile à gérer avec une classe nombreuse, le professeur se voyant très sollicité par les étudiants pour approuver ou refuser des actions, clarifier des règlements, etc.
* La participation au jeu de rôle est plus difficile à évaluer lorsqu’elle a lieu en direct, car un professeur ne peut enregistrer tout ce qui se passe simultanément au sein de 10 à 20 équipes/participants. Il est recommandé d’exiger la remise de notes préparatoires des équipes avant chaque séance et un débreffage après chaque séance pour permettre une évaluation objective.
* L’activité exige un local suffisamment grand pour permettre des déplacements fréquents et une organisation intelligente de l’espace.
* Il est plus difficile de préserver le secret des discussions et des stratégies dans un contexte où les échanges se font au vu et au su de tous, ce qui n’empêche pas les discussions en coulisse.

Possibles adaptations

Il est aisé de combiner cette formule avec la formule à distance, notamment pour ajouter des discussions asynchrones qui préparent à la séance suivante. La création d’un forum de discussions (MS‑Teams, LÉA, etc.) permet aux équipes de garder le contact durant la semaine et de maintenir un certain secret sur leurs discussions et leur stratégie. Les équipes peuvent aussi, entre deux séances, poser des actions sous forme écrite afin d’accélérer le cours des événements.

Fonctionnement

Préparation générale

* Des négociations peuvent avoir lieu à tout moment, entre toutes les équipes qui le souhaitent, en dehors des heures de classe. Les négociations secrètes risquent moins de s’ébruiter que si elles sont tenues en classe. Le professeur peut exiger que ces discussions aient lieu sur un forum ou une application de communication collaborative (par exemple sur Teams) pour en faire un suivi, ou encore exiger un compte rendu de la part des étudiants.
* Chaque équipe dispose d’un QG – soit un îlot de pupitres. Il est recommandé que chaque équipe/étudiant(e) ait accès à un ordinateur portable lorsqu’une recherche documentaire rapide est nécessaire. Il est également recommandé que les étudiants aient en main une copie imprimée du scénario, des rôles publics et de leur rôle privé comme aide‑mémoire.
* Si le professeur utilise un plateau de jeu (voir *Module complémentaire 2*), il peut demander aux équipes de nommer un *agent de terrain.* C’est la seule personne de l’équipe autorisée à gérer les opérations militaires, communautaires et/ou humanitaires directement sur le terrain. C’est le seul rôle qui est admis autour de l’îlot central où se trouve la carte du jeu. Cela évite un attroupement généralisé au centre de la classe.
* Le professeur peut demander à chaque équipe de nommer un *agent de négociation,* qui sera son négociateur principal en cas de conférence officielle.
* Le professeur peut demander à chaque équipe de nommer un *porte‑parole,* qui sera responsable de communiquer publiquement les positions officielles de son équipe.
* Le professeur peut demander à chaque équipe de nommer un *recherchiste*, qui se documentera en direct pour appuyer les actions de son équipe sur des faits, des statistiques, etc.

Associer une période temporelle équivalant à chaque semaine (exemple 1 semaine = 1 an).

Déroulement d’une séance de trois périodes (3 x 50 minutes)

1. Début de la séance – Breffage (*briefing*)
   * Le professeur breffe la classe sur la situation actuelle du conflit et présente les principales problématiques auxquelles il faudra s’attaquer durant la séance. Ce breffage tient compte de l’évolution des événements de la séance précédente si applicable.
2. Phase 1 – Phase de négociations informelles
   * Négociations libres, selon les rôles préétablis. Les équipes réfléchissent et élaborent les actions de terrain qui seront déployées dans la phase 2. Il est permis de faire de la recherche pour préparer les actions.
   * Négocier informellement avec un acteur n’implique pas une reconnaissance de sa légitimité, et l’évolution du scénario et de l’opinion publique locale ou internationale n’en sera pas affectée.
3. Phase 2 – Actions militaires
   * Dans cette phase, les acteurs dotés de forces militaires et/ou policières et qui souhaitent effectuer une action militaire énoncent leurs actions dans un ordre défini par le professeur. Le professeur peut exiger que les actions soient soumises par écrit et les lire lui‑même, ou alors demander aux équipes de les énoncer oralement tour à tour.
4. Rien n’oblige une équipe à agir sur le terrain lors de son tour.
5. Action combinée : deux acteurs peuvent combiner leurs actions d’un tour pour effectuer une opération simultanée et plus ambitieuse.
6. La simulation exige que les étudiants mobilisent leur créativité tout en restant réalistes. Toute action inventée par des étudiants peut être effectuée si elle est réaliste, si les résultats prédits le sont aussi et si l’équipe a les **moyens** de l’accomplir (ex. : réformes politiques/économiques, mise sur pied d’une base militaire, établissement d’un programme de soins de santé préventif, campagne de destruction d’infrastructures, blocus naval, embargo économique, propagande, etc.). Il appartient au professeur de déterminer si une action proposée est réaliste. Les actions peuvent influencer le déroulement futur du jeu, incluant les capacités à mobiliser des troupes, les entrées économiques, les relations entre les acteurs, etc.
7. L’équipe doit énoncer les objectifs poursuivis pour chaque action, les moyens précis employés pour y arriver et les résultats attendus. Une action bien articulée aura de meilleurs résultats qu’une action mal formulée et farfelue, qui pourrait se révéler peu efficace ou contreproductive.
8. Un exemple d’action est donné plus loin, dans la section *Module complémentaire 1 :* *Matrix gaming et argumentation.*
9. Le professeur peut exiger de soumettre certaines actions (notamment celles qui impliquent un risque d’échec) à un jeu d’argumentation et possiblement au jeu du hasard (voir le module facultatif *Matrix gaming et argumentation*). Cette formule est encouragée, car elle permet de mobiliser les connaissances de la classe et de débattre collectivement de la vraisemblance de la réussite d’une action.
10. Le professeur peut exiger que les actions des équipes respectent un budget(voir le module complémentaire *Gestion des budgets*).
    * Si une action est jugée impraticable par le professeur, il peut la renvoyer à l’équipe, qui devra l’adapter d’ici la fin de la phase. Elle sera appliquée à la fin de la séance.
    * Le professeur juge rapidement de l’efficacité de l’action proposée et en énonce les conséquences, y compris les conséquences non souhaitées (déplacements de populations, destructions, maladie, etc.).
11. Phase 3 – Actions humanitaires, communautaires ou civiles
    * L’organisation de cette phase est identique à celle de la phase 2, mais elle concerne les actions non militaires.
12. Déclarations officielles
    * Le professeur peut réserver un moment entre chaque phase ou à la fin de la séance pour que chaque équipe qui le souhaite puisse émettre une déclaration publique et officielle (condamnation, appel à l’intervention, sensibilisation, etc.).
13. Négociations officielles(conférences, rencontres diplomatiques)
    * Participer à des négociations officielles implique de reconnaître une certaine légitimité aux acteurs avec qui le dialogue est engagé. Les équipes sont encouragées à réfléchir aux conséquences potentielles que cela peut entraîner.
    * Les équipes pourraient souhaiter ouvrir une ou plusieurs tables de négociations officielles. Diverses options sont possibles, notamment :
14. Interrompre le déroulement normal des actions pour ouvrir une conférence (de paix, par exemple).
15. Ouvrir une ou plusieurs tables de négociation parallèlement au déroulement normal des tours. Chaque équipe concernée y envoie ainsi un représentant et poursuit ses actions.

Variantes

De nombreuses séquences alternatives ont été testées avec des résultats satisfaisants. Entre autres, organiser les phases d’une même séance différemment (trois phases identiques où chaque équipe joue une action, ou encore une troisième heure destinée strictement aux négociations officielles et aux déclarations publiques). De même, une séquence différente pour chacune des trois séances a également donné des résultats satisfaisants (ex. : une première séance destinée aux opérations militaires, une seconde destinée à la négociation d’un accord de paix et une troisième centrée sur la consolidation de la paix après la guerre, ou encore trois séances dédiées exclusivement à la négociation dans le cadre d’une grande conférence de paix où sont négociées en sous‑comités différentes facettes de la construction de la paix).

Modules complémentaires

Plusieurs façons de gérer les interactions en classe sont possibles. Nous vous proposons ici trois modules, ou outils, qui peuvent être utilisés pour gérer les actions des acteurs. Ces trois « modules » ont déjà été utilisés en classe avec succès.

Module complémentaire 1 : *Matrix gaming* et argumentation

Ce module s’inspire des règles établies par Chris Engle[[1]](#footnote-1).

* Il est recommandé d’exiger que chaque action proposée en classe soit soumise à un système d’argumentation qui peut inclure ou ne pas inclure un élément de hasard (lancer des dés). Cela encourage les étudiants à bien réfléchir à leurs actions avant de les entamer et permet à leurs adversaires de contre‑argumenter pour faire échouer une action qu’ils jugent peu efficace.
* Ainsi, l’énonciation d’un argument par une équipe serait suivie des étapes suivantes :
  + Le professeur fixe une somme **minimale** qu’il est nécessaire d’obtenir, sur le lancer de deux dés à six faces, pour que l’action soit considérée comme réussie. Cette somme (seuil de réussite) est fixée par le professeur en fonction de la vraisemblance de la réussite de l’action (si elle est risquée ou non / plausible ou non). Plus la somme à obtenir est basse, plus la réussite est probable. Plus elle est élevée, plus la réussite est improbable. La moyenne est de 7.
  + L’équipe qui propose l’action expose clairement des arguments expliquant pourquoi cette action devrait être une réussite. Chaque argument qui penche en faveur de la réussite de l’action ajoutera un modificateur de +1 au score obtenu sur le lancer des dés (ou +2 si très fort). Le professeur juge si l’argument est valable. Un nombre maximal d’arguments peut être imposé par le professeur.
  + Une fois ces arguments exposés, les adversaires peuvent contre‑argumenter et expliquer pourquoi l’action leur semble vouée à l’échec. Chaque argument valable invoqué contre l’action exercera un modificateur de ‑1 au résultat des dés (ou ‑2 si très fort). Un nombre maximal d’arguments peut être imposé par le professeur.
  + L’équipe qui propose l’action jette deux dés. Au résultat des dés s’ajoute la balance des arguments, et si le score est supérieur au seuil de réussite fixé par le professeur, l’action est une réussite.
  + Compte tenu du score, le professeur détermine si l’action est un succès total, un succès partiel, un échec mineur ou un échec majeur. Par exemple, un score de 14 sur une action nécessitant un seuil de 7 serait un succès majeur, mais un score de 8 pour la même action serait un succès mineur. Le professeur énonce ensuite les conséquences de l’action en se basant sur son jugement et sur ce qu’il veut démontrer dans la simulation.
* Qu’est‑ce qui constitue un argument valable ? Un argument peut être tiré :
  + Du scénario, donc de la situation des pays/acteurs, de leurs systèmes politiques, de leurs ethnies, de leurs économies, de leurs forces militaires, de leurs forces et faiblesses générales, etc.
    - Exemple : Votre armée est vétuste, cela nuit à l’efficacité de vos actions militaires.
    - Exemple : « L’efficacité de la politique que vous proposez sera faible, car votre gouvernement est corrompu. »
  + Des connaissances disciplinaires (droit international, stratégie militaire, économie, science politique, précédent historique, situation similaire dans le monde réel où l’action aurait été un succès ou un échec, etc.).
    - Exemple tiré de comparaison avec le monde réel : « L’efficacité de notre défense sera forte, car les Tchétchènes ont utilisé les mêmes méthodes avec beaucoup de succès dans les années 1990. »
    - Exemple tiré de concepts disciplinaires : « Votre défense sera faible, car en géopolitique on soutient qu’un pays comme le vôtre, qui n’a pas de frontières naturelles, est plus difficilement défendable. » Ou encore : « Votre programme social sera peu efficace, car il générera de l’inflation. »
  + Des événements ayant eu lieu dans les tours précédents.
    - Exemple : « L’efficacité de votre campagne sera faible, car les forces policières du pays X ont établi des fortifications militaires dans la province Y il y a deux tours. »

Voici un exemple complet d’une action énoncée et appliquée sur le principe argumentaire *matrix*, se déroulant dans le cadre du scénario de la guerre civile en République d’Arotsoe. Dans cette action, le gouvernement national cible l’UNITOK, une guérilla sécessionniste qui opère dans une région nommée le Khaler.

Exemple concret :

L’équipe qui incarne le gouvernement en Arotsoe énonce son action :

1. Le gouvernement met en place une campagne de propagande pour lutter contre le recrutement de l’UNITOK auprès de l’ethnie asilie dans la région du Khaler**.** Cette propagande sera multiforme : un volet informatique s’inspirant des techniques russes, par le biais des réseaux sociaux, sèmera la désinformation sur les intentions, les méthodes et les objectifs de l’UNITOK**;** l’ORSA (les services de renseignement de l’Arotsoe) enverra également des *agents provocateurs* répandre de fausses rumeurs; l’aviation nationale parachutera des tracts dans les régions visées. Les conséquences anticipées sont que les prochaines actions de recrutement de l’UNITOK auprès des Asilis seront sérieusement diminuées.

Le professeur évalue la possibilité de réussite de cette action comme étant moyenne et fixe le seuil de réussite à 7.

L’équipe qui incarne le gouvernement argumente :

1. « Notre action réussira, car nous dominons l’espace aérien » (vrai, le professeur accorde +1).
2. « Notre action réussira, car c’était une pratique durant la Seconde Guerre mondiale » (vrai, le professeur accorde +1).
3. L’équipe n’a pas d’autres arguments, alors la somme des modificateurs sera de +2.

Les adversaires du gouvernement argumentent :

1. Le parachutage de tracts est une méthode de propagande archaïque et inefficace, qui a peu de chance de faire bouger l’opinion d’une ethnie dont l’hostilité envers le gouvernement demeure ancrée dans des décennies d’oppression. De plus, le fait qu’ils soient largués par avion laisse peu de doute sur la provenance du matériel (argument fort, le professeur accorde ‑2).
2. L’accès au Web est pratiquement inexistant dans le Khaler et l’analphabétisme y constitue un sérieux problème, ce qui risque d’affecter très négativement l’efficacité de cette campagne (argument très fort, le professeur accorde ‑2).
3. Les liens communautaires sont très forts dans les petites localités du Khaler, et un mystérieux *agent provocateur* inconnu risque d’y être rapidement démasqué (vrai, le professeur accorde ‑1).

Les modificateurs contre l’action sont donc de ‑5.

1. L’équipe qui incarne le gouvernement lance 2 dés et obtient un résultat combiné de 8. On ajoute +2 pour les arguments en faveur, puis on soustrait ‑5 pour les arguments en défaveur. Le résultat final est donc de 5. Le seuil de réussite étant fixé à 7, l’action est un échec.
2. Le professeur annonce les conséquences : dans ce cas, l’action n’aura aucun effet négatif sur le recrutement de l’UNITOK. Le professeur peut ajouter une conséquence négative, par exemple : trois agents de l’ORSA ont été arrêtés et sont maintenus prisonniers de l’UNITOK.

Module complémentaire 2 : Utilisation d’un plateau de jeu

* Un professeur qui souhaiterait retracer l’évolution des événements grâce à un plateau de jeu incluant une carte et des jetons pourra le faire simplement :
  + En faisant imprimer une carte en grand format. Chaque scénario est accompagné d’une carte en haute définition.
  + En se procurant le *MaGCK :* *The Matrix Game Construction Kit,* produit par Rex Brynen*,* Tom Mouat et Tom Fisher,qui contient un ensemble très varié de jetons et d’autocollants. Il est disponible à ces adresses :
    - <https://paxsims.wordpress.com/magck/>
    - [https://boardgamegeek.com/boardgame/230061/magck‑matrix‑game‑construction‑kit](https://boardgamegeek.com/boardgame/230061/magck-matrix-game-construction-kit)

Module complémentaire 3 : Gestion des budgets

* Un professeur pourrait souhaiter que les actions entreprises par les équipes respectent un budget prédéterminé par souci de vraisemblance. En soi, cette étape n’est pas nécessaire pour juger de la vraisemblance d’une action, mais elle peut s’avérer utile pour limiter les ambitions de certains groupes ou pour forcer les équipes à aller chercher du financement grâce à leurs actions et négociations.
* Une solution préférable à la précédente consiste à gérer un budget qualitatif. Il s’agit essentiellement, pour le professeur, de fixer un budget de fonctionnement initial (en millions ou en milliards) pour chaque acteur en s’inspirant d’organisations internationales similaires. Ensuite, lorsqu’un acteur souhaite implanter un programme ou mobiliser des forces, on lui demande de trouver un comparatif dans le monde réel. Par exemple, si le gouvernement français veut fournir des armes antichars à un groupe de guérilleros, l’équipe devrait trouver rapidement sur Internet quelques exemples des armes et leur coût moyen. Si Médecins sans frontières veut mettre à la disposition des civils des kits de réhydratation pour lutter contre le choléra, ou encore des vaccins spécifiques, il faudra rechercher le coût de ces kits et évaluer si le budget permet d’en acquérir suffisamment pour les gens qui en ont besoin. Ces coûts seraient soustraits du budget initial de l’équipe au début de la séance.
* Les budgets peuvent être augmentés ou diminués par le professeur au début de la séance suivante, dépendamment des actions et événements qui se sont déroulés (campagnes de financement, aide internationale, attaque aux sources de revenu, etc.).
* Il est important de noter qu’une gestion trop stricte des budgets peut avoir un effet contreproductif et ralentir le jeu ou paralyser la créativité. Il convient de trouver l’équilibre entre les exigences de réalisme et la nécessité de préserver le dynamisme de la simulation.

Deuxième mécanique : en classe et à distance avec arbitrage narratif

En bref

Cette formule de gestion de la simulation a trois caractéristiques principales : elle se fait d’abord en classe, pour les périodes préliminaires de négociations; elle se fait aussi à distance, ce qui permet un prolongement, un approfondissement, une intensification des négociations ainsi que des discussions en coulisses; elle utilise un mode de décision par arbitrage narratif arbitraire (plutôt qu’aléatoire, par jet de dé, par exemple) des actions.

Cette formule hybride conserve néanmoins un élément de décision aléatoire avec des dés, lors des combats armés. C’est le seul cas. Ce mode de résolution des actions est strictement réservé à la partie de la simulation faite en classe.

* Le professeur fixe une somme **minimale** qu’il est nécessaire d’obtenir, sur le lancer de deux dés à six faces, pour que l’action soit considérée comme réussie. Ce score (seuil de réussite) est fixé par le professeur en fonction de la vraisemblance de la réussite de l’action (selon son niveau de plausibilité ou de risque tout en tenant compte, pour les batailles, des forces en présence). Plus le score à obtenir est bas, plus la réussite est probable. Plus il est élevé, plus la réussite est improbable. La moyenne est de 7.

Cette formule propose une simulation organisée autour de trois cycles ou trois étapes de négociations étalées sur trois semaines. Chaque semaine ou cycle s’organise comme suit :

* une participation obligatoire en classe (trois périodes de 50 minutes) et
* deux séances obligatoires de négociations à distance lors d’une semaine de classe. À distance, les interactions se font de manière asynchrone et parfois synchrone, sur demande des étudiants.

Il est important de rappeler que les grands objectifs des acteurs, soit mettre un terme au conflit en leur faveur, le prolonger ou l’aggraver, ne seront probablement pas pleinement atteints, faute de temps. En fait, l’exercice ne doit pas conduire obligatoirement à la réalisation de l’un ou l’autre des objectifs. Ce qui compte, c’est la démarche, le processus, la réactivation des savoirs ainsi que leur utilisation.

Demeure un but pratique et fondamental : **la production d’une note stratégique par chaque acteur et à chaque semaine (donc un total de trois notes)**, démontrant les capacités de réflexion stratégique sous pression, l’atteinte des objectifs ou du maintien des intérêts des acteurs participant au conflit, la capacité de tisser des alliances et de prévoir la suite des choses.

Avantages et forces

La formule hybride, proposant un déroulement en classe avec prolongement à distance, essaie de garder le meilleur des deux mondes. De plus, elle offre de la flexibilité. Cette formule conserve les qualités de l’interaction en classe, avec la pression réaliste même simulée, de gestion en temps de guerre civile ou de négociations en direct, tout en permettant à un étudiant absent, de maintenir le contact avec ses coéquipiers et avec le processus. De plus, la formule hybride, avec sa partie à distance, permet de développer la créativité des étudiants dans les jeux de coulisses (voire les trahisons), toujours possibles lors d’une guerre civile, que ce soit dans le déroulement de la guerre civile ou dans les discussions de résolution de conflit. La partie à distance permet de poursuivre des négociations entamées en classe tout en les approfondissant.

L’arbitrage narratif, qui consiste à mettre l’accent sur les arguments, le dialogue et la discussion avec une prise de décision par un narrateur omnipotent (le professeur), permet de garder un plus grand contrôle sur les événements de la simulation, de faire ressortir plus aisément certains thèmes et de ne pas avoir à gérer beaucoup d’éléments techniques comme le calcul formel de probabilité de succès ou l’utilisation de tables spécifiques à chaque situation. L’arbitrage narratif a aussi comme avantage d’éviter les débordements créatifs de certains étudiants et d’éviter du stress aux personnes moins créatives.

Désavantages et limitations

Dans la formule hybride, la baisse d’intensité des négociations à distance et le caractère asynchrone de l’encadrement provoquent chez certains une baisse de sérieux et de rigueur dans la démarche.

L’arbitrage narratif avec résultats qualitatifs met de la pression sur la personne qui anime la simulation (le professeur) et peut donner l’impression aux participants (les étudiants) qu’ils n’ont que peu de contrôle ou d’influence sur la situation et les résultats, tout en diminuant quelque peu leur latitude créative.

Déroulement de la simulation

La simulation débute avec la publication d’une **dépêche d’actualité** de la part du professeur (qui peut jouer dans ce scénario, et c’est le cas ici, le rôle des deux agences de presse au Qalibastan, l’agence pro‑gouvernementale et l’agence libre et clandestine). La dépêche est soit ajoutée à la fin du scénario, soit publiée au début de la première séance de la simulation en classe. Dans cette dépêche figurent les nouvelles sur les derniers événements ayant un lien avec la situation de guerre civile, sous deux versions. Pour la première dépêche, ce sont les éléments déclencheurs. Selon la perspective recherchée par le professeur, il s’agit en général soit d’une étincelle déclenchant ou compliquant le conflit, ou d’une possible ouverture de résolution du conflit.

Dans cette forme, le conflit ou les négociations évoluent chaque semaine avec ce type de dépêche qui incarne l’arbitrage narratif.

Exemple concret :

Les Tog’Daryo exigent depuis 2015 une place à la table des négociations que le gouvernement qalibe leur refuse toujours. Une partie des Tog’Daryo se radicalise et décide de former un groupe armé, les Jinni, prêts à utiliser la force et la violence pour arriver à leurs fins. Le 29 novembre 2021, deux bombes éclatent sur des sites gouvernementaux qalibes. La première, au ministère des Affaires étrangères, tuant quatre personnes et en blessant treize autres. La seconde, au Bureau de l’énergie qalibe, ne tuant personne, mais blessant quatre employés d’entretien. Ce double attentat est revendiqué le jour même par les Jinni qui, dès le lendemain, annoncent la prise de contrôle du territoire tog’daryo, c’est‑à‑dire une bande de terre au nord de la mer Buruk, dans la province de Serhosil. Le gouvernement met en branle le Conseil de protection, donc l’armée, les renseignements et les forces policières, qui se déploient sur l’ensemble du territoire. Le conflit s’ouvre le 30 novembre 2021.

Après la publication de cette dépêche, la simulation commence. Durant cette simulation de guerre civile, les participants sont libres de poursuivre la guerre civile, de l’aggraver ou (d’essayer) d’y mettre un terme.

**On entame le 1**er**cycle**, la première semaine, avec la rencontre en classe. C’est à ce moment qu’est distribuée la dépêche marquant le début du conflit, puis le faisant évoluer. **Les cycles débutent toujours avec la rencontre en classe**.

À ce moment, les étudiants interprétant leur rôle doivent commencer à réfléchir et à discuter. D’abord au sein même de l’équipe (de 2 ou de 3 personnes) personnifiant un acteur du conflit, afin de déterminer leurs objectifs. Ensuite, l’acteur doit réfléchir aux alliances qu’il peut tisser (ou non) avec les autres acteurs. Toujours en classe, on discute entre acteurs pour acquérir de l’information en vue de préparer la première ronde d’actions et de négociations qui se fera plus tard à distance et discrètement. Ces discussions préalables, toujours entamées en présence, nécessitent un aménagement physique de la salle de classe. On organise cette dernière en îlots de bureaux, un îlot par acteur. Les acteurs se déplacent d’îlots en îlots pour entamer les discussions avec leur vis‑à‑vis, pouvant toujours revenir à leur îlot pour réfléchir. Chaque déplacement doit se faire avec l’autorisation du professeur, qui exerce l’arbitrage narratif. Chaque acteur prend toujours en note le résultat des discussions avec les autres et l’évolution de sa liste d’objectifs. Une fois les objectifs de chaque acteur établis, une fois le portrait des alliances possibles déterminé, les acteurs passent à la ronde de négociations ou d’actions.

Pour donner le ton au prolongement des négociations se déroulant à distance et qui devrait aboutir à une mesure politique ou militaire, bref à des actions, le professeur peut exiger que l’un des acteurs du conflit fasse une annonce publique déterminante et perturbatrice à la fin de la période de simulation en classe.

Exemple concret :

Une fois que le gouvernement qalibe a décidé de déployer les forces militaires et policières sur l’ensemble du territoire national, il doit décider et dire aux autres acteurs s’il organisera un blocus autour du territoire tog’daryo pour protéger le reste du pays ou s’il investira militairement ce territoire que les Tog’Daryo considèrent leur. Cette annonce peut conduire à une poursuite/aggravation de la guerre ou à un début de solution pacifique. L’annonce doit intensifier les négociations.

Après cette étape préalable en classe, chaque acteur doit prendre des décisions, se réunir avec ses coéquipiers, puis avec les acteurs alliés (ou même avec ses adversaires), pour négocier la fin des hostilités ou leur prolongement, selon ses intérêts, et ce, **à distance**. Les acteurs doivent se rencontrer au moins deux fois par semaine et ils ont la liberté de choisir ces deux moments.

À ce jour, le meilleur outil que nous avons utilisé pour les discussions à distance est la conversation sur l’application de communication collaborative Microsoft Teams. Le professeur crée une conversation par équipe pour les conversations internes, dans laquelle il est aussi un participant. Par la suite, les étudiants créent des conversations selon les besoins, en prenant soin de toujours inclure le professeur dans la conversation puisque leur qualité et leur degré de participation à la simulation seront largement évalués sur la base de ces conversations. L’enseignant ne participe généralement pas à la conversation de manière active, il agit plutôt comme observateur. À la demande de certaines équipes, il peut intervenir dans les visioconférences (Réunion) possibles via Teams; autrement, il va relire les messages rédigés durant les périodes de clavardage de chaque équipe, de chaque canal.

Les trois cycles ou les trois semaines de simulation ont exactement la même forme. Le déroulement suit toujours la même séquence. Il est également possible de prolonger les discussions à distance.

Exemple concret :

Pour la simulation au Qalibastan, le professeur avait créé une conversation Teams entre les trois membres du gouvernement Chirigan et lui‑même. Ainsi, l’équipe pouvait discuter et affiner sa stratégie au fil des événements.

La même chose avait été faite pour tous les groupes, pour tous les acteurs, et le professeur pouvait se « déplacer » en synchrone, en fonction de son horaire, sur les canaux de vidéos discussions sur Teams ou il pouvait voir les traces écrites en asynchrone, quand les discussions se déroulaient par clavardage. Le professeur lisait les discussions tous les soirs ouvrables sur une période de trois semaines.

Chaque acteur pouvait par la suite ouvrir son propre canal de discussion, mais devait y inviter obligatoirement le professeur.

Rapidement, les acteurs qui avaient des intérêts communs avec le gouvernement Chirigan ont créé des canaux de discussions qui au départ étaient séparés, mais qui ont rapidement abouti à des discussions élargies entre tous les acteurs inquiets de la guerre civile embryonnaire et surtout de la possibilité que le projet de nouvelles routes de la soie soit retardé ou puisse échouer. Ainsi, le gouvernement qalibe, son Conseil de protection, les To’da Boy (oligarchie), la Chine et la Russie se sont réunis de manière urgente.

En parallèle, les Tog’Daryo (TD‑branche politique) et les Tog’Daryo Jinni (TDJ‑branche armée) tentaient de discuter pour ne pas envenimer la situation et pour réfléchir à la suite des choses. Ils ne sont pas arrivés à une position commune. Lors du second jour à distance, la discussion se déroula entre les Tog’Daryo (inquiets des conséquences des dérives des Jinni, mais avec lesquels ils refusent de se désolidariser), les Tog’Daryo Jinni et l’Union des travailleurs pétroliers dont les membres sont aussi en froid avec le gouvernement. Un front commun entre forces du changement ? Pendant ce temps, sur un autre canal, un membre de l’UTP tentait de négocier pour aboutir à un compromis avec le gouvernement Chirigan sur les conditions de travail, salariales notamment. Finalement, les gouvernements et les ambassadeurs des républiques voisines du Qalibastan (Yerustan, Chokindistan), ayant sur leur sol des Tog’Daryo, exhortaient le gouvernement Chirigan à ne faire aucun compromis avec ces derniers, car cela les forcerait eux aussi à en faire.

Autrement dit, au‑delà des conversations d’équipe s’est tissé tout un réseau de relations et de groupes de discussion auquel appartenait toujours l’enseignant, qui ne faisait qu’observer les discussions, ce qui lui permettait de noter la participation et de savoir tout ce qui se passait sur le terrain pour ainsi bien gérer la réalité simulée.

Lors de ces conversations, les acteurs échangent de l’information (véridique ou mensongère, partielle ou complète, selon leurs intérêts), se font des propositions, peuvent négocier d’éventuels accords ou traités, faire des promesses, se menacer, etc. L’objectif de ces conversations est d’acquérir de l’information pour décider des actions à entreprendre, des ordres à donner dans une note stratégique.

La note stratégique, qui tient normalement en deux pages de texte, doit être remise au professeur à **la fin du cycle ou de la semaine**. Elle contient obligatoirement :

1. Une liste des **objectifs** de l’acteur de cette guerre civile, personnifié par les étudiants, dans le strict contexte imposé par la dépêche.
2. Une liste justifiée des **alliances** possibles et/ou des acteurs avec qui il est impossible de discuter. Il faut expliquer pourquoi, en confrontant les intérêts de chacun, par exemple. Il peut y avoir des renversements d’alliances évidemment, mais il faut les justifier.
3. Une indication des **moyens financiers** dont disposent les acteurs, fondée sur des données réalistes et existantes. Cela permet au professeur de mesurer le réalisme des dépenses. Le professeur fait aussi des vérifications.
4. Un résumé des **informations acquises** en séance de discussion ou encore les mesures prises, les compromis établis lors des discussions entre acteurs. Quelles sont les conséquences immédiates, pour vous, de cette évolution ? Quels objectifs laissez‑vous tomber ? Comment hiérarchisez‑vous vos objectifs selon la situation et vos négociations ?
5. La liste des **actions à poser**, avec leur justification basée sur des événements réels ou des théories. Cette liste se limite à trois actions (dans une guerre civile, il est impossible de faire complètement selon sa volonté).
6. Une **justification de chaque action** (texte d’une demi‑page).

Les actions sont essentiellement des ordres donnés au personnel sous le contrôle de l’acteur (par exemple, un ordre donné à une troupe armée, à du personnel médical ou à des enquêteurs de terrain) ou bien une demande d’action faite à un acteur qui n’est pas incarné par un étudiant, mais que le professeur, pour les besoins de la cause, peut jouer. Chaque action devrait être énoncée en une phrase avec un verbe et justifiée en quelques phrases (maximum 100 mots). Par exemple, une demande d’aide à Amnistie internationale ou à Reporters sans frontières pour attirer l’attention de la communauté internationale sur la cause des Tog’Daryo.

Voici une liste, **non exhaustive**, des actions possibles :

* + Ordonner une répression sévère et policière des habitants.
  + Commettre des attentats à la bombe et des kidnappings.
  + Chercher des fonds pour acheter des armes ou des explosifs sur le marché noir.
  + Demander l’appui politique, financier ou militaire d’un gouvernement interprété ou non par des étudiants. À noter que les ambassadeurs doivent soumettre ces demandes, avec argumentaire, à leur État d’origine; l’ambassadeur ne décide pas à la place de son gouvernement. On peut aussi faire la demande aux To’da Boy qui, à titre privé, peuvent financer des causes.
  + Lancer une campagne publicitaire et de propagande efficace pour diaboliser un groupe.
  + Demander de l’aide à un acteur non joueur.
  + Ordonner une attaque militaire ou un blocus territorial d’une zone.
  + Organiser une manifestation, des grèves.
  + Lancer une campagne internationale auprès des membres de l’ONU et surtout de l’UNESCO pour préserver les droits des peuples, le patrimoine naturel et le patrimoine bâti.
  + Envoyer des espions ou des informateurs avec un mandat précis, demander l’aide technologique d’un État allié puissant pour surveiller sa propre population.
  + Faire ratifier, par un gouvernement, un traité conclu pendant les séances de discussion.
  + Conclure une entente isolée avec l’un des groupes mécontents pour éviter la formation de fronts communs, la multiplication des mécontents et l’embrasement du conflit.
  + Exercer des pressions financières.
  + Intervenir, comme puissance étrangère, dans un conflit civil qui menace nos intérêts.

Exemple concret :

Au Qalibastan, à un moment ou à un autre de la simulation :

1. Le gouvernement du pays a lancé une campagne de propagande tous azimuts pour diaboliser les visées autonomistes du peuple tog’daryo en les faisant passer pour des islamistes radicaux;
2. L’UTP a lancé un mouvement de grève générale pour mettre de la pression sur les oligarques to’da boy et le gouvernement;
3. Un court texte se voulant une « anticipation ou prédiction », à la lumière de ces nouveaux événements, de ces nouvelles actions, alliances, etc., des réactions des différents acteurs ou de la direction que prendra le conflit.

Les étudiants peuvent s’inspirer des véritables guerres civiles ou des situations contemporaines pour consolider leur note stratégique.

C’est à partir de l’ensemble des prédictions ou anticipations des acteurs, telles qu’inscrites dans leur note stratégique, que le professeur produira sa seconde dépêche d’actualité, puis sa troisième et dernière faisant évoluer le conflit. Ici, vous retrouvez la part de créativité de vos étudiants que vous pouvez exploiter.

En classe, le professeur projette une carte du Qalibastan présentant les nouvelles données, les lieux d’attentats, d’occupation massive par les policiers et les militaires, etc. Cette carte, toujours adaptée selon les circonstances, peut aussi être distribuée en format électronique aux participants. Elle est donc toujours disponible et consultable.

Exemple concret :

Nouvelle situation dans la guerre civile issue des anticipations des étudiants dans leur première note stratégique.

Après la ronde de négociations préliminaire, en classe (1resemaine), et à la toute fin de la séance en classe, le gouvernement du Qalibastan fit une annonce publique, avant même le prolongement des discussions à distance. Le gouvernement du Qalibastan, présidé par Yarmi Chirigan, a décidé, sous pressions des Chinois, des Russes, des pays avoisinants et même des To’da Boy, de circonscrire le conflit civil en n’ordonnant pas, pour l’instant, l’occupation du « territoire tog’daryo ». Il allait se contenter d’exercer un blocus dudit territoire par des policiers. En même temps, les acteurs ayant exercé les pressions susmentionnées imposèrent au gouvernement qalibe de ne faire aucune concession aux Tog’Daryo. Ce fut une annonce publique et rapide visant à déstabiliser les autres acteurs, dont les Tog’Daryo. Mais en privé, dans sa première note stratégique, le gouvernement Chirigan acheminait au professeur sa position véritable : le blocus policier serait aussi soutenu par des militaires qalibes qui pourraient, si nécessaire, faire des incursions en territoire rebelle, mais sur quelques kilomètres seulement. Ce qui allait arriver.

Ce même gouvernement annonçait en public et en privé, à la première séance en classe et dans sa 1re note stratégique, une ouverture à l’égard de l’UTP, quant à des négociations sur les seules conditions salariales.

Au même moment, pour leur part, les Tog’Daryo Jinni, loin de se calmer, décidèrent de commettre des vols dans les succursales de la Banque Qalibe (appartenant aux To’da Boy) dans la ville pétrolière de Neftshahar et de kidnapper des membres de la bureaucratie qalibe. Or, l’action des Jinni n’est alors plus en territoire tog’daryo. Cette expansion de l’action terroriste allait permettre, selon les prédictions du groupe terroriste, une intensification de « l’occupation » militaire sur l’ensemble du territoire qalibe pour des raisons de sécurité. Un tel déploiement militaire généralisé devrait soulever une bonne partie des démocrates, qalibes qui soutiendraient alors les Tog’Daryo.

Un organe du gouvernement, le Conseil de protection du Qalibastan, organisait pour sa part, selon sa note stratégique, des enlèvements, des exécutions d’opposants afin de faire porter le chapeau à l’ensemble des Tog’Daryo, prouvant ainsi l’aveuglement de ces terroristes. Les forces de l’ordre ont kidnappé et tué un journaliste et une scientifique environnementaliste opposée au projet des nouvelles routes de la soie. Le gouvernement Chirigan devait inculper les TD et les TDJ pour ces meurtres, utilisant cette fausse accusation pour occuper militairement le territoire revendiqué par les Tog’Daryo. La Russie et la Chine annoncent qu’elles soutiennent le gouvernement Chirigan dans leur note stratégique respective.

La stratégie gouvernementale se dévoile : s’en prendre aux Tog’Daryo, surtout que les républiques voisines (Yerustan, Chokindistan) et la Russie, où l’on trouve aussi des Tog’Daryo, refusent que le Qalibastan leur fasse des concessions. On constate ici que le gouvernement tient un double discours, comme ses alliés d’ailleurs. S’il ne veut pas d’une guerre qui se prolonge, le gouvernement Chirigan ne souhaite pas non plus que son autorité soit bafouée par les Tog’Daryo. Alors, au second cycle, il faut réfléchir et agir selon ces données.

Il est à noter qu’une promesse faite en séance de discussion ne constitue rien de plus qu’une promesse. Tant que l’acteur ne spécifie pas dans sa note stratégique qu’il fait concrètement l’action, celle‑ci n’a pas lieu. Par exemple, on peut promettre de livrer des pièces d’artillerie à un groupe armé, mais si on ne l’indique pas dans la note stratégique comme action, cela n’est toujours qu’une promesse.

Une fois que le professeur a reçu toutes les notes stratégiques :

1. Il dresse un portrait de l’évolution du conflit civil à la lumière des prédictions de chaque acteur en synthétisant les éléments réalistes de chacune des notes stratégiques. Il décide quelles actions ont eu quels effets, lesquelles ont fonctionné, selon leur potentiel de réussite et la qualité de l’argumentation sur laquelle elles s’appuient. Une action peut être réussie partiellement, totalement ou aucunement. Du personnel peut refuser d’obéir aux ordres, un gouvernement peut refuser une requête, etc. La décision se prend de manière qualitative pour créer un fil narratif crédible et pédagogiquement riche. Si l’action est invraisemblable, mal argumentée et déconnectée de la situation (fictive) de la simulation, il est probable qu’elle ne se réalise pas ou qu’elle se révèle contreproductive. Si des équipes différentes ont soumis des stratégies convergentes et harmonisées, il y a de bonnes chances que celles‑ci se réalisent.

Une fois cet arbitrage fait :

1. Il publie et transmet à tous une **seconde dépêche, puis une troisième dépêche** qui résume l’état de la situation de son point de vue de narrateur. Il y rapporte les événements dont tout le monde a connaissance.
2. En parallèle, il transmet confidentiellement à chacun des acteurs le résultat des actions entreprises.
3. **Il peut organiser des fuites**. Les fuites sont distribuées sur Teams au moment des discussions à distance. Elles dévoilent un certain nombre de secrets ou d’actions secrètes.

En gros, les 1er, 2e et 3e cycles, ou les trois semaines de simulation, ont toujours la même structure, ils ont pour point de départ une dépêche nécessitant des ajustements pour aboutir à la remise d’une note stratégique.

La dernière note stratégique conserve les mêmes éléments que les deux premières, mais la partie prédiction est remplacée par un bilan. Ainsi, la 3e note stratégique ne sert pas à faire évoluer le conflit et devrait faire quatre pages de texte. La partie bilan réflexif, ou débreffage*,* doit se faire collectivement et individuellement.

Troisième mécanique : à distance avec arbitrage narratif

En bref

Cette formule de gestion de simulation a deux caractéristiques principales : elle se fait entièrement à distance et utilise un mode de décision narratif arbitraire (plutôt qu’aléatoire, par jet de dés par exemple) des actions.

Cette formule propose une simulation organisée autour de trois cycles de trois jours.

Avantages et forces

L’aspect à distance permet de gérer cette simulation dans un contexte où la présence physique en classe est impossible. Cela donne beaucoup de flexibilité en termes d’animation synchrone ou asynchrone.

L’arbitrage narratif, qui consiste à mettre l’accent sur les arguments, le dialogue et la discussion avec une prise de décision par un narrateur omnipotent (l’enseignant), permet de garder un plus grand contrôle sur les événements de la simulation, de faire ressortir plus aisément certains thèmes et de ne pas avoir à gérer beaucoup d’éléments techniques comme le calcul formel de probabilité de succès ou l’utilisation de tables spécifiques à chaque situation.

Désavantages et limitations

Si on la gère à distance, on perd tout l’intérêt de la négociation en direct, la magie de l’interaction interpersonnelle et la gestion d’un brin de chaos qui vient avec. Le désavantage est qu’un certain degré de désorganisation, de chaos et d’incompréhension fournit une situation riche et comparable à celui d’un vrai contexte de guerre civile et que la présente formule nous en prive partiellement.

L’arbitrage narratif arbitraire avec résultats qualitatifs met de la pression sur la personne qui anime la simulation (l’enseignant) et peut donner l’impression aux participants (les étudiants) qu’ils n’ont que peu de contrôle ou d’influence sur la situation et les résultats.

Possibles adaptations

Il est simple de gérer une partie de la simulation à distance et/ou d’utiliser des séances physiques en classe pour tenir, par exemple, une grande conférence de paix animée par l’ambassadrice d’une grande puissance ou une conférence sur la crise humanitaire dans le pays en guerre civile animée par un émissaire de l’ONU. Autrement dit, la formule présentée peut être croisée avec une autre formule. La question de la durée est aussi facile à adapter à vos besoins.

Attribution des rôles

Les scénarios fournis proposent une grande quantité de rôles ou d’acteurs à interpréter. Dans la formule à distance, nous vous suggérons d’attribuer les rôles par grappes de 2 à 4 personnes pour créer une dynamique de communication efficace au sein de l’équipe et favoriser l’émergence d’un dialogue. Cela permet d’éviter que des acteurs, par leur absence ou leur passivité, nuisent au bon déroulement de la simulation. En effet, si une personne fait faux bond, les autres membres de la grappe peuvent facilement prendre le relais. De plus, cela permet de casser le sentiment de solitude qui se crée parfois dans l’enseignement à distance et de stimuler la participation.

Pour attribuer les rôles, toutes les méthodes sont bonnes. Par contre, il pourrait être approprié de sonder les participants pour qu’ils se voient attribuer un rôle qui les intéresse vraiment. Certains rôles, par exemple ceux des membres du gouvernement du pays où se déroule la guerre civile ou ceux des chefs rebelles, sont particulièrement exigeants et devraient être confiés à des participants bien motivés. Certains rôles sont très militaires, tandis que d’autres ont une dimension plutôt humanitaire ou économique.

Exemple concret :

En Brébouvie‑Unie, la plupart des rôles sont naturellement des paires ou des trios.

Dans le domaine humanitaire, on a, par exemple, un chef de délégation du CICR qui s’occupe surtout des relations politiques et du droit international humanitaire, tandis que la directrice des opérations du CICR s’occupe de la gestion concrète des camps de déplacés internes.

Chez les rebelles, le PIKT est la branche politique d’un mouvement sécessionniste, tandis que le FLIPIKT constitue sa branche armée.

Dans l’équipe diplomatique d’Australie, le travail se divise entre l’ambassadeur qui s’occupe de diplomatie officielle, un attaché militaire qui se préoccupe des questions militaires et de sécurité ainsi qu’un attaché commercial chargé de protéger les intérêts économiques de son État.

Il est tout à fait possible de fusionner certains rôles pour réduire la taille des équipes ou même que certains rôles ne soient pas interprétés par des étudiants, auquel cas l’enseignant qui anime l’activité déterminera comment se comporte cet acteur.

Exemple concret :

En Brébouvie‑Unie, il est arrivé qu’aucun étudiant n’incarne l’équipe diplomatique des États‑Unis. En conséquence, les différents acteurs pouvaient faire des demandes à cet important pays dans leur note stratégique, mais n’avaient pas de discussion réelle avec lui pendant la simulation.

Cette phase est très rapide et demeure un préalable à la préparation spécifique d’acteurs.

Préparation spécifique d’acteur : plan stratégique préliminaire

En mobilisant les connaissances sur les conflits et en les croisant avec la connaissance du scénario et de ses acteurs, les participants, soit individuellement, soit en équipe de simulation, doivent rédiger et soumettre un plan stratégique préliminaire. Il s’agit, en fait, d’une synthèse de leur perception du conflit simulé et d’une planification des actions à entreprendre pour arriver à leurs fins. Sa spécificité relève du fait qu’elle est produite avant le début des discussions avec les autres participants.

Cette synthèse est d’une longueur de deux à trois pages et contient normalement une explication des objectifs poursuivis par l’acteur incarné en rapport avec la situation, une justification du choix de ces objectifs et le plan établi pour les atteindre. Il faut y indiquer quels acteurs seront vos alliés pour atteindre vos objectifs et expliquer pourquoi, et quels acteurs seront vos rivaux et expliquer pourquoi. Plus fondamentalement, quel est le plan et pourquoi est‑il réaliste ?

Exemple concret :

En Brébouvie‑Unie, l’équipe de la France, qui est très présente puisqu’elle a un territoire tout près de la zone de conflit, a pour objectif principal d’avoir un accès exclusif au gisement de pétrole sous‑marin du golfe de Brébouvie. La stratégie planifiée était de conclure rapidement un accord avec le gouvernement de la Brébouvie‑Unie en échange d’un appui financier à l’effort de guerre contre les rebelles. L’intention de la France était ici d’avoir un accord signé qui serait défendable en justice internationale et qui serait valide même si un changement de gouvernement, dans l’éventualité d’une victoire des rebelles, survenait.

Déroulement de la simulation

La simulation débute avec la publication d’un **premier journal public** par l’enseignant. Dans ce journal figurent les nouvelles sur les derniers événements ayant un lien avec la situation de guerre civile. Selon la perspective recherchée par l’enseignant, il s’agit en général soit d’une étincelle compliquant le conflit ou d’une possible ouverture de résolution du conflit.

Exemple concret :

Dans la conduite d’une simulation en Brébouvie‑Unie, le premier journal annonçait que le président de la Brébouvie‑Unie venait tout juste de mourir de causes naturelles dans un hôpital en Australie. Ainsi, l’étudiante qui incarnait la nouvelle présidente pouvait réellement décider de l’orientation de son nouveau gouvernement. Allait‑elle durcir le ton et les actions contre les rebelles ? Faire preuve d’ouverture pour négocier ? Allait‑elle rapprocher son gouvernement de la Chine ou garder sa politique de proximité avec l’Australie ?

Dans ce cas, la nouvelle présidente a décidé de tenter la voie du dialogue avec les rebelles et de chercher un équilibre entre la relation avec l’Australie et celle avec la Chine.

Suite à cette publication, la simulation en tant que telle est commencée.

On entame le **1**er**cycle de trois jours**. Lors de ce cycle, les étudiants interprétant leur rôle doivent commencer à discuter par voie électronique avec les autres acteurs pour acquérir de l’information en vue de préparer leur première ronde d’action. À ce jour, le meilleur outil que nous avons utilisé est la conversation sur Microsoft Teams. L’enseignant crée une conversation par équipe pour les conversations internes, dans laquelle il est aussi un participant. Par la suite, les étudiants créent des conversations selon les besoins, **en prenant soin de toujours inclure l’enseignant** dans la conversation puisque leur qualité et leur degré de participation à la simulation seront largement évalués sur la base de ces conversations. L’enseignant ne participe généralement pas à la conversation de manière active, il agit plutôt comme observateur.

Exemple concret :

Pour la simulation en Brébouvie‑Unie, l’enseignant avait créé une conversation Teams entre les quatre membres du gouvernement et lui‑même. Ainsi, l’équipe pouvait discuter et affiner sa stratégie au fil des événements. La même chose avait été faite pour tous les groupes.

Rapidement, l’envoyé spécial du secrétaire général de l’ONU a créé une conversation qui était un « forum de haut niveau pour la paix » auquel participaient les ambassadeurs, la présidente de la Brébouvie‑Unie ainsi que la ministre des Affaires étrangères de la Brébouvie‑Unie. L’idée était d’avoir un lieu d’échange diplomatique officiel entre acteurs de haut niveau. En parallèle, la coordonnatrice du Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l’ONU a constitué un groupe de travail avec MSF, le CICR, les ambassadeurs ainsi que la ministre des Finances, de l’Économie et du Développement social de Brébouvie pour traiter de la réponse humanitaire à la crise et mobiliser des ressources, mais aussi discuter des conditions sécuritaires sur le terrain pour le personnel humanitaire.

Les trois factions rebelles, PIKT/FLIPIKT, APO/OLPO et PDB/FDUB ont aussi créé une conversation Teams pour élaborer une stratégie commune visant à faire craquer le gouvernement. Ce que le PDB/FDUB ne savait pas, c’est que le PIKT/FLIPIKT et l’APO/OLPO avaient mis sur pied un autre groupe de discussion avec le gouvernement, où ils se montraient prêts à sacrifier les intérêts du PDB/FDUB au profit de leur propre projet de fédéralisation du pays, qui était incompatible avec les visées du PDB/FDUB.

Autrement dit, au‑delà des conversations d’équipe s’est tissé tout un réseau de relations et de groupes de discussion auquel appartenait toujours l’enseignant qui ne faisait qu’observer les discussions, ce qui lui permettait de noter la participation et de savoir tout ce qui se passait sur le terrain pour ainsi bien gérer la réalité simulée.

Lors de ces conversations, les acteurs échangent de l’information (véridique ou mensongère, partielle ou complète, selon leurs intérêts), peuvent négocier d’éventuels accords ou traités, faire des promesses, se menacer, etc. L’objectif de ces conversations est d’acquérir de l’information pour décider des actions à entreprendre, des ordres à donner dans une **note stratégique**.

La note stratégique, qui tient normalement en deux pages de texte, doit être remise à l’enseignant **à la fin du cycle de trois jours**. Elle contient :

1. Un **résumé des informations acquises** en séance de discussion. Quelles sont les conséquences immédiates, pour vous, de cette évolution ?
2. Un **résumé de la nouvelle situation** du point de vue de l’acteur incarné.
3. La **liste des actions à poser**, avec leur justification basée sur des événements réels ou des théories. En général, chaque acteur peut poser de trois à cinq actions. Chaque action doit être justifiée. C’est‑à‑dire qu’une action ne se décrit pas en une phrase, mais davantage dans un texte d’une demi‑page.

Les actions sont essentiellement des ordres donnés au personnel sous le contrôle de l’acteur (par exemple un ordre donné à une troupe armée, à du personnel médical ou à des enquêteurs de terrain) ou bien une demande d’action faite à un acteur qui n’est pas incarné par un étudiant dans la simulation (par exemple une demande de subvention à l’Union européenne ou le dépôt d’une cause devant la Cour internationale de justice). Voici une liste non exhaustive d’actions possibles :

* + Ordonner la répression policière d’un groupe social.
  + Commettre un attentat.
  + Transférer des fonds à un groupe.
  + Demander l’appui politique, financier ou militaire d’un gouvernement qu’aucun étudiant n’interprète. À noter que les ambassadeurs doivent soumettre ces demandes, avec un argumentaire, à leur État d’origine; l’ambassadeur ne décide pas à la place de son gouvernement.
  + Acheminer médicaments, nourriture ou armements.
  + Solliciter des fonds dans les médias internationaux (auquel cas il faut préparer une campagne publicitaire efficace et attrayante).
  + Demander de l’aide à un acteur non joueur.
  + Ordonner une attaque militaire.
  + Organiser une manifestation.
  + Établir un camp de réfugiés ou distribuer de la nourriture à une population vulnérable.
  + Lancer une campagne internationale auprès des membres de l’ONU ou de la population.
  + Envoyer des espions ou des informateurs avec un mandat précis.
  + Faire ratifier, par un gouvernement, un traité conclu pendant les séances de discussion.

Exemple concret :

En Brébouvie‑Unie, après le premier tour, le FLIPIKT, un groupe rebelle armé sécessionniste, produit une note stratégique pour redessiner sa stratégie et poser certaines actions. Vous avez ici des extraits de cette note pour vous donner une idée de la teneur attendue :

Résumé des informations : La nouvelle présidente de la Brébouvie‑Unie semble sincèrement souhaiter un retour à la paix négociée. Nous avons des objectifs communs avec le mouvement de l’APO/OLPO. Nos objectifs sont incompatibles avec l’approche du PDB/FDUB, qui est un gâcheur de paix.

Résumé de la nouvelle situation : Considérant cet alignement des objectifs, le FLIPIKT considère que la lutte armée frontale contre le gouvernement n’est plus nécessaire et qu’une démarche politique menant, à court terme, à une fédéralisation du pays est la meilleure voie à suivre pour obtenir, à long terme, l’indépendance de l’île de Kacak‑Tengok. Par contre, notre degré de confiance envers le gouvernement n’est pas total, nous devons donc continuer à être prêts au combat.

Actions :

Action no 2 : Nos troupes doivent survivre à toute tentative d’offensive des forces du gouvernement. Pour ce faire, elles se fondront dans la jungle, disparaissant dans les profondeurs difficilement traversables pour des troupes conventionnelles lourdement équipées, mais bien plus hospitalières pour une force de guérilla légère comme la nôtre. Pour encore plus de sécurité, nous construirons de petites bases dans des systèmes élaborés de tunnels et de cavernes aux entrées camouflées, rendant extrêmement difficile un assaut contre une base, facilitant la fuite de nos troupes. Elles contiendront des pièges en abondance pour causer des lourdes pertes en moral et en personnel à quiconque tenterait un assaut. Un système de communication camouflé sera créé pour assurer une liaison entre nos forces au nord et au sud de l’île. Ces deux stratégies sont tout droit tirées de celles de forces du Vietnam du Nord, commandées par Vo Nguyen Giap, lors des guerres contre la France puis les États‑Unis.

Notez l’utilisation d’un précédent historique pour justifier le bien‑fondé et l’efficacité d’une action.

Autre exemple, le cas du changement de stratégie de la France :

Avec l’évolution du conflit et le fait que le gouvernement de Brébouvie‑Unie semblait favoriser l’Australie dans l’octroi de l’accès à un gisement de pétrole sous‑marin, la situation était délicate puisque le gouvernement avait signé des accords ambigus sur cette question. En conséquence, la France déploie une double stratégie.

En premier lieu, elle convainc l’Australie et le gouvernement de la Brébouvie‑Unie de porter le dossier devant la Cour internationale de justice (CIJ) pour savoir quelles sont les obligations qui doivent prévaloir. Les équipes doivent alors préparer un argumentaire juridique à présenter aux juges de la CIJ.

En second lieu, la France décide d’appuyer en secret les rebelles du FDUB pour augmenter leurs chances de prendre le pouvoir. Dans l’éventualité d’une réussite, à cause d’une dette de reconnaissance envers la France, ce nouveau gouvernement lui octroierait l’exclusivité sur le pétrole brébouvien. La justification de cette action par l’équipe de la France repose sur une interprétation de la théorie réaliste des relations internationales qui stipulerait que pour défendre l’intérêt national, dans ce cas‑ci l’intérêt économique, les États peuvent entreprendre des actions secrètes qui seraient immorales du point de vue de leurs valeurs officielles.

Il est à noter qu’une promesse faite en séance de discussion n’est qu’une promesse. Tant que l’acteur ne spécifie pas dans sa note stratégique qu’il fait concrètement l’action, celle‑ci n’a pas lieu. Par exemple, on peut promettre de livrer des pièces d’artillerie à un groupe armé, mais si on ne l’indique pas dans la note stratégique comme action, ce n’était qu’une promesse.

Une fois que l’enseignant a reçu toutes les notes stratégiques :

1. Il décide quelles actions ont eu quels effets, lesquelles ont fonctionné, selon leur potentiel de réussite et la qualité de l’argumentation sur laquelle elles s’appuient. Une action peut être réussie partiellement, totalement ou aucunement. Du personnel peut refuser d’obéir aux ordres, un gouvernement peut refuser une requête, etc. La décision se prend de manière qualitative pour créer un fil narratif crédible et pédagogiquement riche. Si l’action est invraisemblable, mal argumentée et déconnectée de la situation (fictive) de la simulation, il est probable qu’elle ne se réalise pas ou qu’elle se révèle contreproductive. Si des équipes différentes ont soumis des stratégies convergentes et harmonisées, il y a de bonnes chances que celles‑ci se réalisent.

Une fois cet arbitrage fait :

1. Il publie et transmet à tous un 2e journal public qui résume l’état de la situation du point de vue des médias. Il y rapporte les événements dont tout le monde a eu connaissance.
2. En parallèle, il transmet confidentiellement à chacun des acteurs le résultat des actions entreprises.

Exemple concret :

À la suite des actions posées par les groupes, tel qu’indiqué dans leur note stratégique, un journal public est publié. Dans le cas de la Brébouvie‑Unie, on y apprend que la Chine a décidé d’envoyer des militaires pour évacuer ses ressortissants du territoire en guerre civile. Les différents acteurs doivent analyser cette information et planifier une réponse à cette nouvelle réalité d’une flotte chinoise s’approchant des côtes de la Brébouvie‑Unie.

Par ailleurs, chaque participant reçoit une réponse confidentielle concernant les actions posées dans sa note stratégique. Les Milices loyalistes de Brébouvie avaient décidé de poser des bombes artisanales sur un bateau ancré à Port Gram. Étant donné les circonstances et la mauvaise planification de l’opération, elles reçoivent la réponse que l’opération a échoué et que leurs saboteurs ont été arrêtés par le FDUB, qui pourra les interroger à loisir pour connaître des secrets des MLB.

Le 2e cycle de trois jours est similaire au premier. La grande différence est que les acteurs ont maintenant accès au 2e journal public ainsi qu’aux résultats de leurs actions pour orienter leurs séances de négociation et de discussion en vue de conclure la paix (ou de perpétuer la guerre, selon le rôle incarné).

Le 3e cycle de trois jours est similaire au deux premiers, mais il se termine avec une note stratégique qui ne servira pas à faire évoluer la situation sur le terrain, mais à alimenter le bilan collectif.

Exemple concret :

Après avoir tenté en vain pendant les cycles précédents de convaincre le gouvernement brébouvien de cesser les incarcérations arbitraires de citoyens d’un groupe ethnique minoritaire, les étudiants interprétant MSF décident de dénoncer publiquement la situation, quitte à risquer d’être refoulés du pays. Ainsi, MSF finit par prioriser son devoir de témoigner pour faire cesser une situation intolérable qu’il connaît puisque son personnel humanitaire est sur le terrain et a accès à cette information.

Ressources utiles

Simulations pouvant servir à préparer les étudiants

Aftershock : A Humanitarian Crisis Game, <https://paxsims.wordpress.com/aftershock>

Building Hope − Refugee Camp Simulator, <https://store.steampowered.com/app/1723100/Building_Hope__Refugee_Camp_Simulator/>

Mission Zhobia, <https://www.missionzhobia.org/> − Un projet de la PeaceNexus Foundation qui inclut le United States Institute for Peace, l’African Centre for the Constructive Resolution of Disputes et le United Nations Institute for Training and Research.

Rebel Inc., [https://www.ndemiccreations.com/en/51‑rebel‑inc](https://www.ndemiccreations.com/en/51-rebel-inc)

Mécanismes de simulation et ludification

ASAL, Victor (2005). « Playing Games with International Relations », *International Studies Perspectives*, Nº 6, 359‑373.

BRYNEN, Rex (2016). « Engle: A short history of matrix games », *PaxSims blog, McGill University*, [https://paxsims.wordpress.com/2016/07/26/engle‑a‑short‑history‑of‑matrix‑games/](https://paxsims.wordpress.com/2016/07/26/engle-a-short-history-of-matrix-games/) (page consultée le 6 février 2018).

CROOKALL, David (2010). « Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming as a Discipline », *Simulation & Gaming*, 41 (6) 898–920.

DICHEVA, Darina, Christo DICHEV, Gennady AGRE et Galia ANGELOVA (2015). « Gamification in Education: A Systematic Mapping Study », *Educational Technology & Society*, 18 (3), 75–88.

FREITAS, Sara de, et Fotis LIAROKAPIS (2011). “Serious Games: A New Paradigm for Education?” Dans Ma, Oikonomou et Jain, dir., *Serious Games and Edutainment Applications*, Springer, Londres, 2011.

HALL, Macie (2014). “What is Gamification and Why Use It in Teaching?”, *The Innovative Instructor Blog*, Johns Hopkins University, [https://ii.library.jhu.edu/2014/05/13/what‑is‑gamification‑and‑why‑use‑it‑in‑teaching/](https://ii.library.jhu.edu/2014/05/13/what-is-gamification-and-why-use-it-in-teaching/) (page consultée le 6 février 2018).

HAMARI, Juho, Jonna KOIVISTO et Harri SARSA (2014). “Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification”, Actes de la 47e Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, 6 9 janvier 2014.

HUNT, Emily (2017). « More Than Just A Game: Conflict Simulations with McGill’s Professor Brynen », *McGill International Review,* [https://www.mironline.ca/just‑game‑conflict‑simulations‑mcgills‑professor‑brynen/](https://www.mironline.ca/just-game-conflict-simulations-mcgills-professor-brynen/)

MAJURI, Jenni, Jonna KOIVISTO et Juho HAMARI (2018). “Gamification of education and learning: A review of empirical Literature”, GamiFIN Conference 2018, Pori, Finlande, 21‑23 mai 2018.

MAYER, Igor S. (2009). “The Gaming of Policy and the Politics of Gaming: A Review”, *Simulation & Gaming*, 40(6) 825‑862.

NAH, Fiona Fui‑Hoon, Qing ZENG, Venkata Rajasekhar TELAPROLU, Abhishek Padmanabhuni AYYAPPA et Brenda ESCHENBRENNER (2014). « Gamification of Education: A Review of Literature », *Lecture Notes in Computer Science*, Nº 8527, pp. 401‑409.

SUBHASH, Sujit, et Elizabeth A. CUDNEY (2018). « Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature », *Computers in Human Behavior*, Nº 87, 192‑206.

Revues et sites

* *Gamification Research Network*, [http://gamification‑research.org](http://gamification-research.org/)
* *International Journal of Game‑Based Learning*
* *International Journal of Role‑Playing*
* *Journal of Virtual Worlds and Education*
* *PAXsims*, <https://paxsims.wordpress.com/about>
* *Simulation & Gaming*
* *Simulation and Gaming for Education and Development*
* *Training and Simulation Journal (JournalSeek)*

Ressources sur l’étude des conflits armés et de leur résolution

Sites Internet

ALVAREZ, Josefina Echavarría, dir. *Peace Accords Matrix,* [https://peaceaccords.nd.edu](https://peaceaccords.nd.edu/) (page consultée le 26 février 2022).

Le *Peace Accords Matrix* du Kroc Institute for International Peace Studies (University of Notre Dame) fournit un répertoire d’accords de paix originaux en PDF et un suivi détaillé de la mise en application de chaque item, répertoriant les succès et les échecs.

ANDRIEU, Claire, dir. *Violence de masse et Résistance – réseau de recherche,* Sciences Po, [https://www.sciencespo.fr/mass‑violence‑war‑massacre‑resistance/fr.html](https://www.sciencespo.fr/mass-violence-war-massacre-resistance/fr.html) (page consultée le 26 février 2022).

BIRNIR, Jóhanna, dir. *Minorities at Risk Project*, <http://www.mar.umd.edu/> (page consultée le 12 avril 2022).

*Minorities at risk* est un programme du Center for International Development & Conflict Managementde l’Université du Maryland. Il fournit, pour des centaines de groupes ethniques, une chronologie des événements marquants de leur histoire de même qu’une analyse de leurs rapports avec le gouvernement et des risques auxquels ils font face.

BUREAU DE COORDINATION DE L’AIDE HUMANITAIRE (ONU). *ReliefWeb*, <https://reliefweb.int/> (page consultée le 12 avril 2022).

BUREAU DE COORDINATION DE L’AIDE HUMANITAIRE (ONU). « Research and Reports », 29 mai 2018, dans *OCHA*, [https://www.unocha.org/research‑and‑reports](https://www.unocha.org/research-and-reports) (page consultée le 12 avril 2022).

BUREAU DE COORDINATION DE L’AIDE HUMANITAIRE (ONU). « Rapports de situations », dans *OCHA*, <https://reports.unocha.org/fr> (Page consultée le 18 mars 2023).

BUREAU DE COORDINATION DE L’AIDE HUMANITAIRE (ONU). Le Répertoire de publications du Bureau offre un survol des différentes activités d’assistance humanitaire fournies dans le monde par les diverses agences onusiennes.

BUREAU DES AFFAIRES JURIDIQUES (ONU). *United Nations Treaty Collection*, <https://treaties.un.org/pages/Home.aspx?clang=_fr> (page consultée le 12 avril 2022).

Ce site donne accès à la version numérisée de plus de 560 traités multilatéraux déposés auprès du secrétaire général de l’ONU.

CENTER FOR REFUGEE STUDIES, dans Centre for Refugee Studies, <https://www.yorku.ca/crs/> (Page consultée le 18 mars 2023).

CISAC*, Mapping Militants | FSI*, Université Stanford, <https://cisac.fsi.stanford.edu/mappingmilitants#highlight_text_11651> (Page consultée le 18 mars 2023).

COMITÉ INTERNATIONAL DE LA CROIX ROUGE, dans Comité international de la Croix‑Rouge, 3 décembre 2014, <https://www.icrc.org/fr> (Page consultée le 18 mars 2023).

COHEN, Jonathan, dir. *Conciliation Resources,* [https://www.c‑r.org](https://www.c-r.org/) (page consultée le 26 février 2022).

Le *Learning Hub* offre de nombreuses publications classées par région et par thématique, en plusieurs langues.

CONFLICTNET, dans The Programme in Comparative Media Law and Policy (PCMLP), <https://pcmlp.socleg.ox.ac.uk/conflictnet/> (Page consultée le 18 mars 2023).

COUNCIL ON FOREIGN RELATIONS, *GLOBAL CONFLICT TRACKER*, [https://www.cfr.org/global‑conflict‑tracker](https://www.cfr.org/global-conflict-tracker) (Page consultée le 18 mars 2023).

CREENSHAW, Martha, dir. *Mapping Militants,* <https://cisac.fsi.stanford.edu/mappingmilitants> (page consultée le 26 février 2022).

Ce projet du *Center for International Security and Cooperation* de l’Université Stanford recense les groupes armés actuels et passés, leurs objectifs, leurs stratégies et méthodes, leur idéologie et leurs principales opérations.

DÉPARTEMENT DU MAINTIEN DE LA PAIX (ONU). « United Nations Peacekeeping », dans *United Nations Peacekeeping*, <https://peacekeeping.un.org/en/node> (page consultée le 12 avril 2022).

Entre autres ressources pertinentes, on y retrouve des manuels de *briefings* (breffage) thématiques pour les agents du maintien de la paix.

DUDLEY, Steven, et Jeremy McDERMOTT, dir. *InSight Crime,* <https://insightcrime.org/> (page consultée le 26 février 2022).

*InSight Crime* enquête et publie des rapports, analyses et recommandations sur le crime organisé en Amérique, ses enjeux et ses principaux acteurs.

ERO, Comfort, dir. *International Crisis Group*, [https://www.crisisgroup.org](https://www.crisisgroup.org/) (page consultée le 26 février 2022).

GIRARDIN, Luc, dir. *GROWup − Geographical Research On War, Unified Platform*, ETH Zürich, <https://growup.ethz.ch/pfe/Afghanistan> (page consultée le 12 avril 2022).

La plateforme numérique GROWup de ETH Zürich permet de visualiser géographiquement les relations de pouvoir entre les différents groupes ethnoreligieux et leur relation face au pouvoir central dans la plupart des pays du monde. Chaque carte est accompagnée d’un texte décrivant les relations interethniques à l’intérieur de l’État concerné.

GREEN, Mark, dir. *Conflict Resolution and Peacebuilding | Wilson Center*, [https://www.wilsoncenter.org/issue/conflict‑resolution‑and‑peacebuilding](https://www.wilsoncenter.org/issue/conflict-resolution-and-peacebuilding) (page consultée le 12 avril 2022).

INTERNATIONAL CRISIS GROUP, *International Crisis Group*, <https://www.crisisgroup.org/> (Page consultée le 18 mars 2023).

HAUT COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES POUR LES RÉFUGIÉS. « Refworld | The Leader in Refugee Decision Support », dans *Refworld*, [https://www.refworld.org/cgi‑bin/texis/vtx/rwmain](https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain) (page consultée le 12 avril 2022).

HEIDIRMNP. « About The Conflict Information Consortium, Beyond Intractability and Associated Projects », dans *Beyond Intractability*, 27 juillet 2017, [https://www.beyondintractability.org/e‑about](https://www.beyondintractability.org/e-about) (Page consultée le 18 mars 2023).

KAGAN, Kimberly, dir. *Institute for the Study of War*, [https://www.understandingwar.org](https://www.understandingwar.org/) (page consultée le 26 février 2022).

LACROIX, Isabelle, dir. *Perspective Monde*, <https://perspective.usherbrooke.ca/> (page consultée le 12 avril 2022).

Ce site offre un survol de différentes thématiques propres à la vie internationale : des fiches informatives et des statistiques sur la plupart des États du monde, des versions numériques de documents ayant marqué l’histoire (discours, chartes, traités, accords et autres), des descriptions d’événements marquants de l’histoire du XXe siècle, un glossaire et bien plus.

LE CRASH | msf‑crash.org, [https://msf‑crash.org/fr/le‑crash](https://msf-crash.org/fr/le-crash) (Page consultée le 18 mars 2023).

MAURY, Jean‑Pierre, dir. *Digithèque de matériaux juridiques et politiques,* [https://mjp.univ‑perp.fr/mjp.htm](https://mjp.univ-perp.fr/mjp.htm) (page consultée le 26 février 2022).

La Digithèque comprend, entre autres informations utiles, un répertoire de traités historiques, [https://mjp.univ‑perp.fr/traites/traitesintro.htm](https://mjp.univ-perp.fr/traites/traitesintro.htm)

ÖBERG, Magnus, dir. *Uppsala Conflict Data Program,* <https://ucdp.uu.se/> (page consultée le 26 février 2022).

Le UCDP recense les morts violentes et leur contexte ainsi que leur localisation dans le monde. Il permet entre autres de cartographier la violence des conflits armés passés et présents.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. « Bibliothèque Dag Hammarskjöld | Nations Unies », dans *United Nations*, <https://www.un.org/fr/library> (page consultée le 12 avril 2022).

La bibliothèque numérique des Nations unies donne accès à une quantité immense de divers documents officiels numérisés.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *United Nations Digital Library System*, <https://digitallibrary.un.org> (Page consultée le 18 mars 2023).

STARES, Paul B., dir. *Center for Preventive Action,* [https://www.cfr.org/programs/center‑preventive‑action](https://www.cfr.org/programs/center-preventive-action) (page consultée le 26 février 2022).

Le CPA du Council on Foreign Relationspublie des recherches, analyses et recommandations sur la prévention et l’atténuation des conflits armés. Sa plateforme interactive *Global Conflict Tracker* ([https://www.cfr.org/global‑conflict‑tracker/?category=us](https://www.cfr.org/global-conflict-tracker/?category=us))fournit des informations actualisées sur des dizaines de conflits actifs.

ULSTER UNIVERSITY, *INCORE – International Conflict Research Institute*, 12 mars 2020, <https://www.ulster.ac.uk/incore/home> (Page consultée le 18 mars 2023).

URDAL, Henrik, dir. *Peace Research Institute of Oslo,* <https://www.prio.org/> (page consultée le 26 février 2022).

WORLD PEACE FOUNDATION*, Mass Atrocity Endings | Documenting declines in civilian fatalities*, <https://sites.tufts.edu/atrocityendings/> (Page consultée le 18 mars 2023).

Statistiques

AGENCE CENTRALE DE RENSEIGNEMENT DES ÉTATS‑UNIS. *The World Factbook*, [https://www.cia.gov/the‑world‑factbook/](https://www.cia.gov/the-world-factbook/) (page consultée le 12 avril 2022).

BANQUE MONDIALE. *Données ouvertes de la banque mondiale,* <https://donnees.banquemondiale.org/> (page consultée le 12 avril 2022).

DÉPARTEMENT DES AFFAIRES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES (ONU). *Division statistique des Nations unies*, <https://unstats.un.org/home/> (page consultée le 12 avril 2022).

FONDS MONÉTAIRE INTERNATIONAL. *IMF Data*, <https://www.imf.org/en/Data> (page consultée le 12 avril 2022).

INSTITUT STATISTIQUE DE L’UNESCO (ONU). *Statistiques UIS*, <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr> (page consultée le 12 avril 2022).

ORGANISATION DE COMMERCE ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. *Statistiques OCDE*, <https://stats.oecd.org/index.aspx?lang=fr> (page consultée le 12 avril 2022).

ORGANISATION MONDIALE DU COMMERCE. *WTO Stats*, <https://stats.wto.org/> (page consultée le 12 avril 2022).

STOCKHOLM INTERNATIONAL PEACE RESEARCH INSTITUTE. *SIPRI Military Expenditure Database,* <https://www.sipri.org/databases/milex> (page consultée le 12 avril 2022).

Périodiques pertinents

* Journal of Conflict Resolution <https://journals.sagepub.com/home/jcr>
* Journal of Peace Research <https://journals.sagepub.com/home/jpr>
* British Journal of Political Science [https://www.cambridge.org/core/journals/british‑journal‑of‑political‑science](https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-political-science)
* American Journal of Political Science <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/15405907>

1. Pour un aperçu, voir « Engle: A short history of matrix games » par Rex Brynen sur le site Web PaxSims, 26/07/2016, [https://paxsims.wordpress.com/2016/07/26/engle‑a‑short‑history‑of‑matrix‑games/](https://paxsims.wordpress.com/2016/07/26/engle-a-short-history-of-matrix-games/). [↑](#footnote-ref-1)