

QUAND SIMULER STIMULE. INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET RECHERCHE DÉCISIONNELLE

Yves Schemeil, Christophe Bouillaud, Aurélien Colson, Charles-Philippe David, Adrien Fauve, Stéphane La Branche et Raül Magni-Berton

Presses de Sciences Po | « [Revue française de science politique](#) »

2014/3 Vol. 64 | pages 479 à 501

ISSN 0035-2950

ISBN 9782724633702

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2014-3-page-479.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

© Presses de Sciences Po. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

**Yves Schemeil, Christophe Bouillaud, Aurélien Colson, Charles-Philippe David,
Adrien Fauve, Stéphane La Branche et Raül Magni-Berton¹**

Comment captiver des étudiants en les formant à la vie active sans sacrifier leur besoin de réflexion ? Comment conduire des professionnels à prendre du recul sur leur expérience ? Quelle retombée scientifique espérer d'une innovation pédagogique ? Quels dilemmes éthiques naissent des simulations ? Les réponses à ces questions ne sont pas évidentes. Le but de cet article est de les formuler dans leur complexité, avant d'esquisser des solutions aux problèmes qu'elles soulèvent.

Nous entendons ici par simulation la tentative de reproduire une situation réelle d'argumentation dans un cadre collectif. Cette définition préalable se distingue de la simple collection d'instruments généralement adoptée par la littérature existante². Elle n'évite pas le recours à un monde virtuel, y compris à l'aide d'ordinateurs³, mais elle élimine les simulations mathématiques destinées à améliorer la connaissance d'un objet statistique et les simulations stratégiques conçues pour remplacer des manœuvres militaires ou trancher entre des explications théoriques⁴.

Nous considérons une simulation comme « une tâche stimulante qui part d'un problème du monde réel en examinant les différentes façons de le résoudre qu'ont les experts et les

1. Cet article est issu du module sur « les simulations pédagogiques », tenu à Strasbourg le 2 septembre 2011 lors du 11^e Congrès nationale de l'Association française de science politique. Y ont participé Charles-Philippe David, Raül Magni-Berton, Christophe Bouillaud et Yves Schemeil. Adrien Fauve y a assisté, faisant état des expériences menées à l'Université Paris III et à Sciences Po Paris. Aurélien Colson a abondé la réflexion lors d'une réunion tenue par les coauteurs à Grenoble en avril 2012 grâce à son expérience à la tête de l'Institut de recherche et d'enseignement sur la négociation (ESSEC IRENÉ Paris et Singapour). Nous remercions également Antoine Maillet pour sa relecture attentive.

2. Léon de Caluwé, Gert Jan Hofstede, Vincent Peters (eds), *Why do Games Work ? In Search of the Active Substance*, Deventer, Kluwer, 2008, incluent dans leur définition des jeux avec des ordinateurs, des cartes, des rôles, des situations de la vie quotidienne, tous considérés comme « des jeux dans lesquels plusieurs acteurs interagissent au même moment dans le même environnement » (p. 826).

3. Sur celles-ci, cf. John Sterman, Thomas Fiddaman, Travis Franck, Andrew Jones, Stephanie McCauley, Philip Rice, Juliette N. Rooney-Varga, Elizabeth Sawin, Lori Siegel, « World Climate. A Role-Play Simulation of Global Climate Negotiations », *Simulation & Gaming*, janvier 2014 (« C-ROADS is a computer simulation of the global carbon cycle and climate. [...] Participants specify emissions reductions for their nation or bloc from the present through 2100. C-ROADS sums these commitments to yield global emissions and provides participants with immediate feedback on the likely consequences, including per capita emissions, the carbon intensity of the economy, GHG concentrations, global average surface temperature, ocean acidification and sea level rise »).

4. Sur les premières, cf. Christopher Z. Mooney, *Monte Carlo Simulation. Quantitative Applications in the Social Sciences*, Thousand Oaks, Sage, 2012 ; sur les secondes, Richard Roll, Emmanuel Chiva, « Connaître et anticiper. L'apport de la simulation haute performance », *Défense nationale et sécurité collective*, 65 (1), 2009, p. 154-161 ; sur les dernières, John L. Elson, « Classroom Research Using a Virtual World Simulation for Engineering Ethics »,

novices »¹. Mais pas seulement : au cours de cet exercice, on peut se contenter de libérer l'imagination des participants, ou avoir pour ambition de faire varier les conditions d'expérience afin d'observer les différences de résultats obtenus. On peut ainsi monter en abstraction, passant de la mise en situation (réaliste, fondée sur une expérience vécue ou pouvant l'être) à la modélisation d'un événement unique (créative, se rapportant à un cas fictif). Une simulation va donc de simples jeux de rôle, sans apport technologique, à de véritables expérimentations nécessitant des outils complexes.

La notion s'applique à toute rencontre discursive, qu'il s'agisse d'une consultation ou d'une concertation, d'une délibération ou d'une négociation, dès lors que plusieurs personnes y prennent part et qu'elle aboutit à la formulation d'un choix individuel ou d'un choix public. Elle relève aussi d'une nouvelle catégorie d'exercices, les « jeux sérieux », qui l'englobe mais dont la portée la dépasse au point qu'il en sera peu question dans cet article². Elle concerne les étudiants mais aussi les professionnels dotés d'une expérience d'argumentation (militants syndicaux, juges, législateurs, agents des organisations régionales ou internationales, diplomates³) ou sur le point de l'acquérir (fonctionnaires stagiaires) : bref, tout ce que la littérature nomme des « praticiens ». Une prise de recul est désormais possible, car la simulation est utilisée depuis des années, en particulier pour enseigner la négociation⁴.

Ses retombées sont multiples et pas seulement cognitives. La simulation a en effet des vertus *pédagogiques* (les participants apprennent autant sur eux-mêmes, sur les contraintes imposées et les opportunités offertes par les formats, règles ou cadres retenus pour l'exercice, que sur des aspects plus substantiels liés à l'enjeu du débat), *scientifiques* (les chercheurs améliorent leurs connaissances sur la procédure et sur les produits de la négociation ou de la délibération)

Journal of Applied Global Research, 1 (2), 2008, p. 22-32, ainsi que Kimberley Weir, Michael Baranowski, « Simulating History to Understand International Politics », *Simulation & Gaming*, 42 (4), 2011, p. 441-461. Notons que les jeux vidéo constituent un cas intermédiaire entre les simulations par ordinateur et les exercices en face-à-face. Comme l'écrivent Katsuo A. Nishikawa et Joseph Jaeger dans « Videogame Type Simulation of Mancur Olson's Dictatorship, Democracy and Development. A Randomized Experiment », American Political Science Teaching and Learning Conference, Philadelphie, février 2010 : « *Simulations develop person-to person interactions, while videogames create for the most part person-to-computer interactions. We propose that short computer simulations like videogames can produce similar learning outcomes without many of the downsides inherent in active learning strategies* ». Ils se distinguent néanmoins d'un autre vecteur d'innovation pédagogique, la vidéoconférence (Gina Poncini, Mirjalisa Charles, « Teaching Intercultural Negotiation and Communication Skills. An International Experiment », Lugano, Università della Svizzera italiana, *Working Paper 2*, mars 1999).

1. « *A challenging task that emulates a real-world problem by examining the differences in problem solving by experts and novices* » (John L. Elson, Clark Mount-Campbell, David D. Woods, « Expert Problem Solving in a Manufacturing Virtual World Simulation », *Journal of Research in Innovative Teaching*, 2 (1), mars 2009, p. 144-161, dont p. 145).

2. Sur les jeux sérieux et la classification des simulations, cf. Wendy L. Bedwell, Davin Pavlas, Kyle Heyne, Elizabeth H. Lazzara, Eduardo Salas, « Toward a Taxonomy Linking Game Attributes to Learning. An Empirical Study », *Simulation & Gaming*, 43 (6), décembre 2012, p. 729-760 ; K. Weir, M. Baranowski, « Simulating History... », art. cité. La palette des simulations envisageables est large : elle va de la rédaction individuelle d'une circulaire d'application interne à celle, plus collective, d'un relevé de conclusions internationales. Une simulation peut se faire avec peu de moyens (une missive conçue par une personne seule, sans aucune interaction), comme avec des outils sophistiqués (les étudiants, chacun derrière un ordinateur chargé avec un logiciel *web factice* ou bien contenant des séquences audio et vidéo et des archives, dialoguent d'abord entre eux puis avec leur *back office*).

3. Aurélien Colson, Emmanuel Vivet, « La négociation diplomatique s'enseigne-t-elle ? », *Mondes. Les Cahiers du Quai d'Orsay*, 1 (8), octobre 2011, p. 67-72. Cf. aussi les activités du Clingendael Institute, aux Pays-Bas.

4. Cf. en particulier Roy J. Lewicki, Joseph A. Litterer, *Negotiation. Readings, Exercises, and Cases*, Homewood, Irwin, 1985 ; et, en France, Christophe Dupont, *La négociation. Conduite, théorie, applications*, Paris, Dalloz, 1982, p. 177-181 ; Christophe Dupont, Patrick Audebert-Lasrochas, *La négociation. Exercices et applications*, Paris, Dalloz, 1994.

et *déontologiques* (l'organiser soulève des problèmes classiques comme l'anonymat et la notation, et d'autres plus inédits, comme l'occultation délibérée de certains objectifs cachés aux participants dans les premières phases du travail en commun). Toute simulation devrait en effet viser à optimiser la combinaison d'un gain de *connaissance*, de satisfaction *émotionnelle*, d'apprentissage par la *pratique*, et de renforcement des *relations sociales*¹. Son apport à l'enseignement, notamment, viendrait ainsi de sa plus grande capacité à intégrer ces quatre dimensions que tout autre exercice pédagogique connu.

Afin de nourrir ces pistes de réflexion, cet article est construit de la façon suivante. Dans une première partie, il présente les atouts des simulations en tant qu'innovations pédagogiques. Il dresse dans une deuxième partie la carte des questions que l'on doit se poser en concevant de tels exercices : en effet, les buts poursuivis et le type de participants visés ont des conséquences repérables sur les formes et le déroulement de l'exercice ; les justifications apportées à leur organisation afin d'obtenir l'adhésion de ceux qui les autorisent, les financent ou y participent, déterminent aussi les formes qu'ils prennent concrètement. Dans une troisième partie, les conséquences des choix faits sur la pédagogie sont examinées à l'aide d'exemples concrets, en particulier des expériences de simulation menées par les auteurs². La quatrième partie s'intéresse aux perspectives de recherche offertes par les simulations (trancher entre méthodes, théories ou concepts disponibles sur le marché académique). Une dernière partie est consacrée aux obstacles à la mise en œuvre et aux limites à la généralisation des résultats obtenus.

Pourquoi simuler ?

Le recours à une simulation s'impose aujourd'hui pour des raisons pédagogiques et scientifiques. Les conditions d'enseignement ont en effet changé³, la concurrence des moyens d'autoformation devenant redoutable⁴. Des initiatives pédagogiques plus ou moins audacieuses parient d'ailleurs sur l'efficacité d'une communication à double flux : travail participatif, lectures obligatoires, discussions, notes collectives. Ainsi se crée une nouvelle norme, celle d'une communauté pédagogique réputée égalitaire dans laquelle se brouillent sinon s'effacent les différences de statut entre sources de savoir.

Partout dans le monde, la prise de conscience précoce de cette situation a suscité une vraie innovation pédagogique, encouragée et reconnue par des promotions, des primes ou des prix,

1. Cf. le graphique établi par Léon de Caluwé, Gert Jan Hofstede, Vincent Peters, « Why Simulation Games Work-In Search of the Active Substance : A Synthesis », *Simulation & Gaming*, 41 (6), 2010, p. 824-843, dont p. 828.

2. Le détail de celles-ci est disponible sur le site de l'Association française de science politique (<http://www.afsp.msh-paris.fr/publi/revue/rfsp2014v64n3simulations.pdf>).

3. Chapman Rackaway, Brent J. Goertzen, « Debating the Future. A Social Security Political Leadership Simulation », *Journal of Political Science Education*, 4, 2008, p. 330-340. Selon K. Weir, M. Baranowski (« Simulating History... », art. cité, p. 442), « a much cited source in the active-learning and problem-based learning literature indicates that students retain 10 % of what they read, 20 % of what they hear, 30 % of what they see, 50 % of what they see and hear, 70 % of what they say, and 90 % of what they say as they do something ». Les chiffres sont tirés de James E. Stice, « Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning », *Engineering Education*, 77 (5), 1987, p. 291-296.

4. En témoignent : généralisation du plagiat, consultation de sites personnels tandis que les professeurs parlent, recours prioritaire à des sites non académiques (encyclopédies en ligne, blogs), présence à l'éclipse (due à des besoins réputés pressants de répondre à ses messages), etc. L'impact sur le bon déroulement d'un enseignement se juge au nombre de mesures prises pour maintenir l'illusion d'une autorité magistrale : interdiction des portables durant les cours, brouillage des connexions wifi, contrôle accru ou inédit de l'assiduité, examens à base de QCM, intranets pédagogiques. On cherche par là à maintenir le plus longtemps possible l'illusion d'une hiérarchie entre enseignants et apprenants.

dont le nombre explose aujourd'hui dans les associations professionnelles et les sociétés savantes américaines¹. La simulation y tient le premier rôle car elle offre des solutions adéquates à ces problèmes. Elle accroît, en effet, la capacité de concentration de chaque participant, pris par le plaisir naturel du jeu en tant que « *homo ludens* » au lieu d'être uniquement sollicité comme « *homo sapiens* » ou « *homo economicus* »². Elle favorise la mémorisation des faits et des concepts. Elle restaure un lien entre enseignants et enseignés. C'est le cadre dans lequel s'est forgée notre expérience personnelle³. Nous n'éluderons pas pour autant les questions soulevées par l'usage expérimental de cet exercice aux fins d'améliorer la connaissance scientifique des préférences sociales, des choix individuels et collectifs, et des mesures publiques, même si la littérature sur ces sujets est moins riche et notre propre expérience moins systématique.

Privilégier l'une ou l'autre de ces deux perspectives modifie sensiblement les objectifs et la conduite d'un jeu de rôle. Quand la pédagogie prime, le but est double. Sur la forme, il s'agit de faire découvrir aux participants l'intérieur d'une boîte noire, donc de relativiser leurs opinions préconçues sur la pertinence, la possibilité, l'adéquation et l'efficacité d'une décision publique souvent jugée injuste ou inefficace sans que le dossier en ait vraiment été instruit. Sur le fond, l'objectif est de mieux comprendre le débat que l'on y parviendrait de façon livresque ou en se promenant sur la toile. Quand la recherche prévaut, deux objectifs peuvent être visés : soit prendre au sérieux l'effet potentiel des situations d'interaction virtuelles, pour en tirer des leçons dans l'analyse de situations réelles ; soit déclencher des réflexions inédites sur des problèmes jugés insolubles (faut-il ou non encourager le développement des enseignements en langues régionales en France, y autoriser l'euthanasie, se lancer dans une réforme fiscale ? Comment débloquer les négociations entre Israéliens et Palestiniens, l'UE et la Turquie, l'Inde et le Pakistan, même sur des points mineurs ?). Les simulations montrent alors dans quelles conditions d'expérience un accord pourrait être obtenu, ou jusqu'à quel point il s'écartera d'autres formes d'ententes possibles si certaines exigences n'étaient pas respectées. Quand l'objectif poursuivi est de familiariser les étudiants avec les conditions dans lesquelles se déroule une négociation réelle, on invitera les participants à coller le plus possible à leur rôle – y compris par le décorum, la tenue vestimentaire, la justesse de leur interprétation, ce qui peut se traduire par l'usage de badges, de courriers à en-tête, de caméras et de micros, etc. Quand il s'agit surtout de mieux comprendre pourquoi certaines négociations réussissent et d'autres échouent, les participants feront d'autant plus surgir des idées nouvelles qu'ils se distancieront au maximum de leur modèle, les débats étant conduits sans fard ni pompe particulière.

Derrière l'apparente homogénéité des exercices se cache ainsi une grande diversité de formes, de buts et de démarches. À un bout de l'axe partant de la pédagogie pour aller vers la recherche, on se contentera de faire réfléchir les participants aux difficultés impensées, à l'écart plus ou moins grand entre leur représentation spontanée du mécanisme de prise de décision et son déroulement réel. À l'autre extrémité, on aura des ambitions plus grandes : d'abord, tirer d'une simulation des leçons à portée générale quant aux facteurs susceptibles de garantir le succès d'une négociation ou d'une délibération dans le monde réel (par

1. Comme en témoignent les « awards » de l'Association américaine de science politique (cf. http://www.apsanet.org/content_15404.cfm, « Simulation for Teaching Political Science ») ; et le développement pris par des revues spécialisées (notamment, *Simulations & Gaming*).

2. L. de Caluwé *et al.*, « Why Simulation Games Work-In Search... », art. cité, p. 832.

3. Cf. à ce sujet Stéphane La Branche, Nicolas Milot (dir.), *Enseigner les sciences sociales de l'environnement. Un manuel multidisciplinaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2010, dont l'« Introduction » et le chapitre de N. Milot, S. La Branche, « Enseigner les nouveaux débats dans les sciences sociales de l'environnement ».

exemple, repérer les erreurs spontanées les plus fréquentes, ou valider les facteurs auxquels la littérature spécialisée attribue le pouvoir de faciliter un accord) ; ensuite, faire évoluer les attitudes des participants au point de changer les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes et du rôle qu'ils interprètent¹. Tantôt on ciblera les débutants que l'on voudrait aider à mieux appréhender les complexités et les pesanteurs du monde tel qu'il se présente aux yeux de la science politique ; tantôt on espérera un retour d'expérience de professionnels cherchant à mieux comprendre le rôle qu'ils ont joué dans un épisode historique. Cette seconde configuration générera des savoirs susceptibles de nourrir la première, en un cercle vertueux d'acquisition et de partage de connaissances.

Par-delà cette diversité de formes, la simulation présente cinq avantages comparatifs face à d'autres méthodes d'inculcation ou d'expérimentation. Elle appelle l'*empathie* pour des points de vue autres que le sien. Elle accroît la capacité à maîtriser le raisonnement *contrefactuel*. Elle met en évidence le *lien indéfectible entre le déroulement de rencontres discursives et leur résultat* – ou, si l'on préfère, les effets de forme et de processus sur le fond. Elle amplifie et complexifie les *obstacles éthiques à la réalisation d'expériences en sciences sociales*. Elle permet aux étudiants de comprendre à quel point *les théories qui peuvent leur sembler déconnectées de l'actualité ont des applications pratiques* et des effets sur la réalité.

Premier apport de la simulation : elle repose sur le principe d'empathie (se projeter dans une position imaginaire, même invraisemblable, comme une personnalité dont on récuse les choix ; se projeter soi-même dans le futur, même quand on parvient mal à se le représenter ; comprendre les raisons du comportement d'autrui, même quand il est immoral). L'empathie est connue des enseignants et des étudiants, comme des négociateurs les plus chevronnés². Elle est souvent requise dans les cours où il est demandé aux participants de « faire comme si... » en jouant un rôle qu'ils ont peu de chances d'incarner un jour (être responsable d'une délégation internationale, ministre, chef d'État) ; ou bien, au contraire, assumer une fonction qu'ils ont des probabilités d'exercer (être un agent public ou privé en situation de trancher entre plusieurs options, de défendre les intérêts de son organisation avec des tactiques et des stratégies efficaces). Avoir de l'empathie, c'est également s'efforcer de comprendre les raisons d'agir de ses partenaires, même les plus inexplicables.

Le second principe, en revanche – le raisonnement contrefactuel –, est rarement mis en œuvre dans l'analyse des processus de décision. Sa rareté même le rend attractif aux concepteurs d'un jeu de rôle. Comme l'a montré récemment de façon convaincante Gary Goertz, on tient là un moyen additionnel opportun d'expliquer une réalité jusqu'à présent travaillée surtout à l'aide de relations dyadiques de co-occurrence, ou de relations de cause à effet entre une variable « indépendante » et une variable « dépendante ». Au lieu de se focaliser sur les rapports entre distributions de fréquences, on s'interroge alors sur les conditions à la fois nécessaires et suffisantes pour qu'un événement se produise³, ce qui n'est pas sans

1. Alexander J. Williams, Robert H. Williams, « Multiple Identification Theory. Attitude and Behavior Change in a Simulated International Conflict », *Simulation & Gaming*, 42 (6), 2011, p. 733-747, dont p. 734.

2. À l'instar de Gérard Araud, représentant permanent de la France auprès des Nations unies, pour qui « être diplomate, c'est se mettre constamment à la place de l'autre » (Alexandre Duyck, « Gérard Araud, l'homme de la guerre en Libye », *Le Journal du Dimanche*, 5 juin 2011).

3. Gary Goertz, Jack S. Levy (eds), *Explaining War and Peace. Case Studies and Necessary Condition Counterfactuals*, Londres, Routledge, 2007 ; Gary Goertz, « Assessing the Trivialness, Relevance, and Relative Importance of Necessary or Sufficient Conditions in Social Science », *Studies in Comparative International Development*, 41, 2006, p. 8-109.

lien avec la méthodologie de « *l'event history analysis* »¹ : dans les deux cas, l'événement déclencheur d'une séquence d'autres épisodes est inséré dans une série longitudinale de faits – la présence ou l'absence de l'un d'entre eux entraînant une ou plusieurs bifurcations consécutives. Weber et Simmel en avaient tous deux eu l'intuition, avec le même exemple (que serait-il arrivé si les Perses avaient gagné la bataille de Marathon ?) : imaginer des univers parallèles créés par la variation d'un seul épisode est éminemment heuristique, on peut ainsi apprécier la contribution d'un facteur précis au déroulement d'une séquence causale dans la longue durée (que se serait-il passé si Arafat avait cédé aux supplices de Clinton à Camp David 2 ?). Le raisonnement contrefactuel est au cœur des recherches fondées sur des simulations, ou portant sur l'apport de cet exercice virtuel à une meilleure connaissance de la réalité. Réservé il y a quelques années encore à la littérature d'anticipation ou aux œuvres uchroniques nées de l'imagination d'auteurs isolés, l'usage du contrefactuel devient courant chez les historiens, comme en témoigne la reconstitution académique d'une histoire alternative de la seconde guerre mondiale, où la France n'abandonne pas le combat le 17 juin 1940². On peut dès lors prédire un bel avenir à cet instrument parce qu'il est adapté à une pédagogie innovante, mais aussi parce qu'il permet aux chercheurs d'évaluer les probabilités d'occurrence de plusieurs scénarios concurrents.

Troisièmement, la procédure conditionne la substance, ce qui signifie qu'il faut bien la connaître au lieu de la tenir pour négligeable. Sur ce point, la science politique et les établissements où elle s'enseigne sont à la fois porteurs et inhibiteurs de telles démarches. La connaissance des processus de décision et l'insistance sur la méthode dans les travaux personnels peuvent faciliter la prise en considération de la simulation comme exercice pédagogique rigoureux et l'abandon d'une posture sceptique sur sa nécessité. À l'inverse, la priorité accordée à la forme sur le fond peut coller de trop près à la conception *mainstream* que s'en font les auteurs familiers de la théorie des jeux et du choix rationnel, ce qui ne manquerait pas de renforcer la méfiance envers cet outil.

Un quatrième problème mérite l'attention : comme les simulations utilisent des méthodes non traditionnelles, des problèmes éthiques se posent. Dans la conduite d'enquêtes de terrain, l'organisation d'expériences de laboratoire, ou la création de nouveaux supports de notation, les enseignants-chercheurs ne cessent de se heurter à des problèmes de manipulation, aux risques encourus, à l'impossible équité ou même à des conflits d'intérêt. Des cas devenus classiques – l'expérience de Zimbardo à Stanford³ ou la « troisième vague » de Jones – illustrent largement les difficultés soulevées par des enseignements de « mise en situation ». Lancer une simulation oblige en particulier à repenser l'évaluation : ses critères, le lien entre prestation et notation, ou la pondération entre sanction individuelle et collective, le rapport entre auto-évaluation et évaluation par des tiers, etc. C'est aussi l'occasion de s'interroger sur sa valeur ajoutée par rapport à des exercices moins sophistiqués, mais aussi sur le rapport

1. Janet M. Box-Steffensmeier, Byungwon Woo, « Event History Analysis », dans Bertrand Badie, Dirk Berg-Schlosser, Leonardo Morlino (eds), *International Encyclopedia of Political Science*, Thousand Oaks, Sage, 2011, p. 856-861.

2. Jacques Sapir, Frank Stora, Loïc Mahé, *1941-1942. Et si la France avait continué la guerre...*, Paris, Tallandier, 2012.

3. Philip Zimbardo, *The Lucifer Effect. Understanding How Good People Turn Evil*, New York, Random House, 2008. Cf. à ce sujet <<http://www.prisonexp.org/links.htm#materials>> et, pour une vidéo sous-titrée en français sur le sujet, <http://www.ted.com/talks/lang/fr/philip_zimbardo_on_the_psychology_of_evil.html> ; Ron Jones, <<http://libcom.org/history/the-third-wave-1967-account-ron-joneset>>, et le film qui en a été tiré : *Die Welle*, <<http://www.imdb.com/title/tt1063669/combined>>.

entre son coût additionnel pour l'institution qui l'organise et le profit que les différentes catégories d'utilisateurs en tirent, sachant qu'à la différence de prestations pédagogiques usuelles, une simulation oblige à accorder autant d'attention aux étapes de préparation collective et de débriefing qu'à la phase de jeu proprement dite.

Enfin, un cinquième atout peut naître de l'usage de simulations pédagogiques. Selon Daniel Druckman et Noam Ebner¹, les étudiants apprennent davantage lors de la phase de conception des rôles que dans la phase d'interprétation de ceux-ci. Ils découvrent alors que ce qui leur paraît abstrait a des effets pratiques sur la réalité. Restaurer la légitimité des concepts et approches permettant de monter en généralité, en négligeant des faits d'actualité pourtant passionnants, consolide les enseignements des théories des relations et des négociations internationales. Il ne faudrait pas en déduire, toutefois, que connaître le personnage qui sert de modèle au rôle interprété serait superflu. La confrontation de « simulateurs » oblige en effet à incarner du mieux possible l'image projetée et celle qui est, en retour, attribuée au rôle. On peut également reprocher à D. Druckman et N. Ebner de négliger le lien de causalité entre le rôle choisi et l'approche stratégique adoptée : pour le « président des États-Unis » ou le porte-parole d'une ONG de plaidoyer, il est plus facile de marquer des points dans une simulation en se plaçant respectivement dans un cadre néoréaliste et dans un cadre constructiviste – donc en faisant usage de *hard power* plutôt que de *soft power*, ou l'inverse.

Comment simuler ?

Selon que la priorité est accordée à des étudiants, des professionnels en formation ou des chercheurs testant leurs hypothèses, le format de l'exercice et les problèmes éthiques varient. Le schéma 1 résume les choix de modalités à opérer en fonction de l'objectif recherché et du public visé. La difficulté croît de la première à la dernière ligne du tableau – cela explique sans doute la popularité relative du premier format par rapport au deuxième et de celui-ci au regard du troisième.

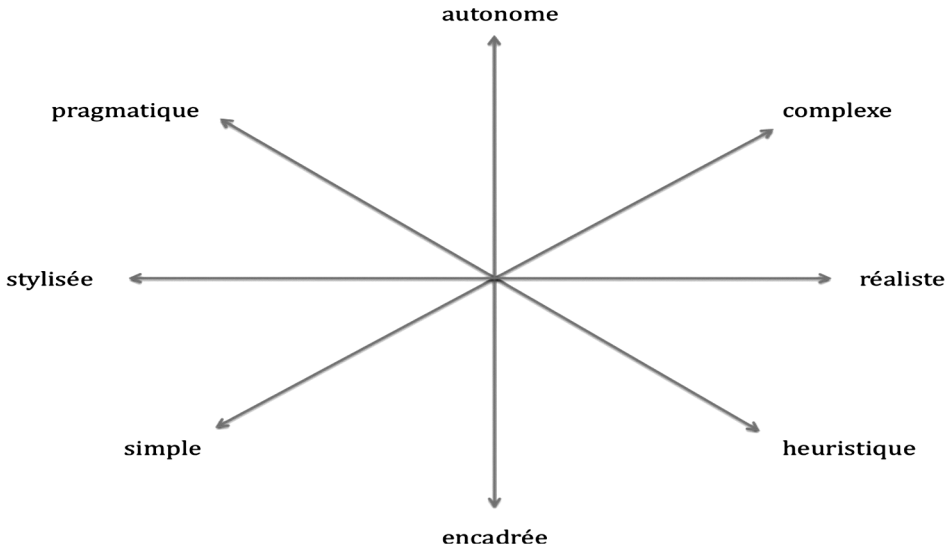
Avant de se lancer dans un exercice de simulation, ses concepteurs doivent par conséquent établir la liste de leurs priorités en termes de buts et de cibles. Il leur faut aussi savoir que son déroulement variera selon les lieux, les cas, ou les équipes. Sur le schéma 2, huit pôles symbolisent les dilemmes auxquels les organisateurs sont confrontés : comme il s'agit de continuums et non de dichotomies, sur chacun des quatre axes représentés, la position adoptée se situera quelque part entre leurs deux extrémités. Il est donc improbable qu'à l'occasion d'un exercice de simulation, la position adoptée sur chaque objectif se situe à un bout ou à l'autre de chaque flèche. Des combinaisons variables de positionnement sont non seulement inévitables mais opportunes : au moment du choix, les concepteurs pourront privilégier une position médiane sur un ou plusieurs de ces continuums, ou bien des positions plus proches de l'un de leurs pôles.

1. Daniel Druckman, Noam Ebner, « Onstage or Behind the Scenes ? Relative Learning Benefits of Simulation Role-Playing and Design », *Simulation & Gaming*, 39 (4), 2008, p. 465-497, et aussi « Enhancing Concept Learning. The Simulation Design Experience », dans Christopher Honeyman, James Coben, Giuseppe de Palo (eds), *Venturing Beyond the Classroom*, Saint-Paul, DRI Press, 2011, p. 269-292, et « Simulation Design for Learning and Assessment », <<http://ssrn.com/abstract=2148643>> ; ainsi que David Matz, Noam Ebner, « Using Role-Play in Online Negotiation Teaching », dans C. Honeyman, J. Coben, G. de Palo (eds), *ibid.*, p. 293-318.

Schéma 1. Relations entre objectifs visés et problèmes à résoudre

<i>Objectifs pédagogiques</i>	<i>Objectifs scientifiques</i>	<i>Obstacles éthiques</i>
<i>Étudiants</i> : leur permettre de mieux évaluer la complexité d'une décision et des processus qui y mènent, de ses enjeux substantiels, des rapports entre forme et fond	<i>En formation spontanée</i> : les participants sont assez libres de leur agenda et de la forme de leur participation, l'accent est alors mis sur les <i>processus</i> ; s'il y a découverte elle est constatée <i>ex post</i>	<i>Évaluation</i> : notation, auto-évaluation, évaluation par les maîtres ou par les pairs, pondération par les résultats obtenus, égalité de traitement, respect des différences
<i>Professionnels</i> : leur permettre de se préparer à une situation réelle, à comprendre les raisons d'un échec ou d'un succès, à partager leur retour d'expérience et apprendre de leurs pairs	<i>En formation expérimentale simplifiée</i> : les participants sont plus encadrés, l'accent est mis sur les <i>résultats</i> ; ceux-ci sont visés <i>ex ante</i>	<i>Acceptation</i> : autorisation préalable, confidentialité, consentement, exploitation des résultats, conditions de publication
<i>Enseignants</i> : leur permettre de travailler en groupe, de trouver une meilleure interactivité avec leur public, de tester leurs hypothèses	<i>En formation expérimentale complexe</i> : les chercheurs confrontent les prédictions des théories avec la réalité, même simulée, comme le déroulement réel d'une négociation par rapport à son analyse dans la littérature	<i>Transparence</i> : trouver un juste équilibre entre ce que les participants doivent savoir pour que la simulation se déroule correctement et ce qu'il faut évoquer allusivement pour que l'expérience scientifique réussisse

Schéma 2. Les quatre dilemmes de la simulation



Précisons la signification de chacun de ces axes. Sur l'axe nord-sud, l'option offerte aux organisateurs se situe quelque part entre des instructions précises, une directivité poussée, l'énonciation de ce qu'il est possible et impossible de faire *a priori* (par exemple, dépasser un délai, faire appel à des tiers non participants à l'exercice), et, au contraire, une autonomie permettant au groupe d'établir lui-même ses propres règles. Cela ne signifie pas que, dans une situation de grande autonomie des participants, les organisateurs ne puissent au fur et à mesure des besoins leur rappeler les règles du jeu, voire corriger le tir quand celui-ci dévie de sa trajectoire programmée. Simplement, dans le premier cas, les règles sont définies avec

précision *ex ante*, alors que dans le second elles sont souvent évoquées *ex post*. Soit les concepteurs de la simulation décident de s'en tenir aux règles qu'ils ont eux-mêmes énoncées, au prix d'une rigidité excessive de la procédure ; soit ils se font le plus discret possible et laissent le groupe s'autogérer, ce qui peut le mener à une impasse. Ce dilemme conduit aussi l'enseignant à choisir une posture : conserver la maîtrise de l'exercice, pour guider les participants vers ce qu'il pense être « la bonne » approche ; ou accepter de lâcher prise, pour s'en remettre au libre-arbitre des participants et les laisser se faire leur propre expérience.

Sur l'axe est-ouest s'étalonne la juste distance à trouver envers la réalité. Faire jouer des groupes (en se référant, par exemple, à des cas de dilemme des prisonniers, ou à des situations prédéfinies type bataille des sexes, combat de cerfs, jeu de la poule mouillée, etc.) n'exige pas de s'habiller comme les personnages de la vraie vie, de les imiter jusqu'à prendre leur accent, et de donner à la scène de la simulation les apparences les plus proches possibles de la réalité (pupitres, forme de la table, recours à des experts qui jouent leur propre rôle, comme dans les sondages délibératifs ou la gestion des situations de crise). La *mimesis* n'est pas indispensable, même si les étudiants prennent visiblement plaisir à la dimension théâtrale que la simulation favorise. Toutefois, l'appel à un mimétisme qui prend à la fois des formes extérieures (tenue, voix) et techniques (format des documents de travail, façon de formuler une remarque lors d'une discussion) permet de donner une épaisseur au rôle que chacun s'engage à tenir le temps de la simulation. La dimension temporelle de cette opposition entre stylisation et réalisme ne doit pas être négligée : en effet, l'absence de délai – qui renvoie parfois au manque de temps de ceux dont on simule les actes – est un élément moteur de l'exercice.

L'opposition recouvre en partie seulement celle que nous aurions pu mettre en évidence, mais qui selon nous reste à la fois secondaire et difficile à coder : il y a des situations couvertes par les médias ou analysées par les savants (les négociations de Camp David) et d'autres purement fictives (une délibération dans plusieurs milliers d'années entre gouvernements sur l'opportunité d'abandonner la planète avant que ses ressources naturelles ne soient complètement épuisées et de voguer vers Mars) qui font pourtant allusion à une réalité contemporaine. Par ailleurs, certaines situations nécessitent plus d'empathie que d'autres, dans la mesure où la probabilité de les vivre est faible compte tenu de la distance entre la position des participants dans la société et le rang du modèle interprété. À l'inverse, dans la formation de diplomates en poste, les chances de faire l'histoire en tant que sherpas potentiels sont plus grandes.

Sur l'axe sud-ouest/nord-est, les organisateurs peuvent simplifier à l'extrême enjeux et processus (comme le faisait la délibération du lever au coucher du soleil entre citoyens athéniens). Ils peuvent au contraire les compliquer (comme des réunions du Conseil européen aboutissant à proposer un nouveau Traité). Bien qu'il y ait des ressemblances avec la distinction précédente entre simulation stylisée et simulation réaliste, il s'agit ici d'une dimension indépendante. Que les concepteurs de l'exercice en aient conscience pourrait les conduire à réduire le nombre de paramètres pour mieux tester une conjecture, ou ménager la progressivité de l'apprentissage. À l'inverse, ils pourraient choisir de les multiplier afin de voir comment les acteurs font émerger de ce magma de problèmes une question centrale¹. On

1. Un cas qui teste l'hypothèse de la corbeille, telle qu'elle a été formulée et mesurée par Michael D. Cohen James G. March, Johan P. Olsen, « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1972, p. 1-25.

peut aussi opter pour des situations impliquant un grand nombre d'acteurs, d'enjeux, de conditions d'expérience (en jouant sur les distinctions entre bilatéral et multilatéral, nombre de problèmes à résoudre, complexité des règles de décision adoptées). Le choix fait pèsera sur la nature des documents remis pour préparer la simulation : soit de brèves notes rédigées par les organisateurs, soit de volumineux dossiers que les participants devront traiter eux-mêmes. Trancher ce dilemme, c'est évaluer la capacité d'absorption des participants (en fonction de leur niveau mais aussi du temps disponible) et attribuer une finalité pédagogique à l'exercice (expérimenter des stratégies et des comportements, mettre en pratique une capacité d'analyse et de synthèse).

Sur l'axe nord-ouest/sud-est, enfin, il faut trouver le bon réglage entre un exercice visant la performance (donc le comportement le plus adapté dans un processus d'argumentation ou de négociation) ou une meilleure compréhension réflexive de concepts, méthodes ou enjeux. Intuitivement, les formations de nature prescriptive à la négociation entrent dans la première catégorie, et les expérimentations dans la seconde, mais la réalité vécue par les organisateurs est sans doute moins tranchée. Il y a un continuum sur lequel se joue le caractère plus ou moins transposable à d'autres situations des apprentissages acquis lors d'une simulation spécifique.

Une dernière décision à prendre concerne l'usage ultérieur possible des données collectées au cours d'une simulation (motions, amendements, déclarations, rapports, sociogrammes), car chacune en génère beaucoup (notamment, quand plusieurs centaines d'étudiants ou de professionnels y ont participé¹), sans oublier les réponses apportées aux questionnaires soumis aux participants avant et après l'exercice. Dans l'idéal, il conviendrait de les archiver, mais la précaution ne suffirait pas si le problème du codage des données du corpus n'était pas résolu en amont. De plus, comme nous le verrons plus loin, collecte, archivage et traitement de données personnelles posent de sérieux problèmes éthiques.

Exemples de simulations et mises en situation pédagogiques

Contrairement au diagnostic hâtif fait depuis les principaux lieux d'enseignement de la science politique française encore trop peu ouverts à ces exercices, le champ de l'innovation pédagogique appuyée sur des simulations a non seulement été balisé mais il a déjà été défriché dans l'univers académique international au cours de la dernière décennie. Des revues se sont même spécialisées dans l'exercice, notamment *Simulation and Gaming*. Des sites Internet rendent visibles les expériences conduites dans de grandes universités mondiales, comme Harvard ou Stanford, et européennes, comme Kent². Il ressort de la réflexion sur des simulations passées qu'on peut décider de la valeur de chaque type de jeu, de l'importance relative de ceux qui les conçoivent, de ceux qui les modèrent, et de ceux qui les jouent³.

1. Par exemple, depuis 2005, environ 1500 hauts fonctionnaires européens ont participé à des simulations de négociation organisées par l'IRENÉ auprès de la Commission européenne, du Parlement européen, du SEAE et du secrétariat général du Conseil.

2. PON (Program On Negotiations, Harvard) : <<http://www.pon.harvard.edu>> ; Pax Ludens : <<http://www.paxludens.org>> ; Statecraft : <<http://www.statecraftsim.com/history-and-pedagogy/simulation-research/>> ; Stanford Negotiation Program : <<http://www.gsb.stanford.edu/exed/insp>> ; Kent Negotiation and Mediation : <<http://www.kent.ac.uk/courses/modulecatalogue/modules/PO848>>, Teaching Political Science. Cf. aussi Brock F. Tesson, *International Relations in Action. A World Politics Simulation*, Boulder, Lynne Rienner, 2007.

3. « *Why do games work and for what kinds of situations, and what should be the roles of designers, facilitators and players ?* » (L. de Caluwé *et al.* « *Why Simulation Games Work-In Search...* », art. cité, p. 825) ; Anne Herbert,

La plupart de ces exercices sont conduits de manière à tester la validité respective des outils disponibles, notamment les avantages comparatifs de simulations faites à l'aide d'ordinateurs (ce que qu'on appelle désormais des jeux sérieux, ou « *serious games* »)¹. C'est, par exemple, ce que fait le projet *Civilization*, qui prétend en 5 à 8 heures pour chaque session « simuler l'histoire pour comprendre la politique internationale ». D'après ses inventeurs, ce jeu ouvre des perspectives inédites sur les différences entre cultures, il invite à penser global, et place les étudiants dans une situation contrefactuelle (des civilisations orientales auraient pu l'emporter sur l'Occident à diverses reprises, depuis la guerre de Troie, puis celles de Carthage, jusqu'aux confrontations les plus actuelles)².

De façon plus classique, l'usage de grandes simulations récurrentes comme celle des Nations unies (Model United Nations, ou MUN) permet de prolonger l'exercice dans le temps en lui donnant une plus grande visibilité auprès de générations successives d'étudiants. Il aiguise l'art de définir correctement les situations et les problèmes. Il permet de mieux comprendre que le « nœud gordien » de chaque décision doit être tranché sans états d'âme : les dilemmes moraux ne peuvent empêcher les choix réalistes³. Il combine trois formes d'apprentissages : celui des théories, celui du contenu de chaque question abordée, et celui de l'expérience de la vie réelle qui lui correspond⁴. Toutefois, il doit être soigneusement préparé en amont pour être efficace, et la population de participants est parfois inadaptée aux rôles qu'ils interprètent (le nombre de membres de l'Assemblée générale des Nations unies rend inatteignable l'objectif d'en incarner une proportion significative).

Les auteurs du présent article ont eux-mêmes conduit des simulations dans divers domaines⁵. Charles-Philippe David a ainsi montré [A] comment, dans un cours de master dont le but est de débattre de notions théoriques puis de s'investir dans leur mise en pratique, les étudiants parviennent à mieux comprendre à la fois les contraintes de la formulation d'une politique étrangère et la pertinence des notions apprises. Même les étudiants les moins compétents font des progrès dans cet apprentissage. L'investissement est jugé positif par tous car on suscite chez eux le déploiement d'une énergie et d'une créativité parfois sous-utilisées, donc méconnues des professeurs. Le cadre adopté est celui du National Security Council américain, consulté lors d'une crise grave. Les participants incarnent tous les rôles existant dans la réalité afin de construire une position soupesée que le président communiquera à la presse en fin de journée.

« Facilitator, Researcher, Politician, Magician », *Simulation & Gaming*, 41 (5), 2010, p. 681-693. À ne pas confondre avec des jeux vendus dans le commerce dont l'intitulé comporte le mot « *civilization* ».

1. Pour une évaluation de ces avantages cf. K. Weir, M. Baranowski, « Simulating History... », art. cité.

2. Un jeu comparable est celui de K. A. Nishikawa, J. Jaeger, « Videogame Type Simulation... », art. cité, qui teste le modèle d'Olson (« *Students can play the role of either a roving bandit, a sedentary warlord/autocrat, or a democratically elected leader. What role a student chooses to play is determined by the strategy he or she employs. The game keeps track of how much money the player and the villagers make. At every turn the player has a choice to pillage or defend a village. If the player chooses to defend a village, he or she must choose the optimum level of tribute the villagers must pay. Those who choose to extract as much as they can from villagers follow the autocrat's strategy while those who extract a moderate level follow the democrat's strategy* »).

3. Kirsten Taylor, « Simulations Inside and Outside the IR Classroom. A Comparative Analysis », *International Studies Perspectives*, 14, 2013, p. 134-149.

4. Dans cette rubrique figurent pêle-mêle « *negotiation skills, consensus-building, public speaking, writing, investigation skills, problem-solving, moral reasoning and good citizenship* », ce dernier point renvoyant au postulat indémontrable que le bon fonctionnement de la démocratie repose sur des citoyens bien informés (K. Taylor, *ibid.*, p. 145).

5. Dont le détail est donné sur le site de l'Association française de science politique, où ils sont référencés de [A] à [F] (<<http://www.afsp.msh-paris.fr/publi/revue/rfsp2014v64n3simulations.pdf>>).

Toujours dans le domaine de la décision stratégique, Stéphane La Branche et Yves Schemeil analysent le déroulement et les enseignements de deux types de simulation de négociations multilatérales, l'une au niveau *bachelor*, l'autre au niveau master [B]. Dans les deux cas, les étudiants montrent parfois plus d'imagination pour trouver des solutions gagnantes que ceux dont ils interprètent le rôle. Ils sont moins prisonniers des décisions antérieures que ne le seraient des professionnels ; ils connaissent moins bien qu'eux les obstacles juridiques et financiers à la mise en œuvre de leurs propositions ; enfin, ils sont moins *risk-averse*, car ils interprètent leur mandat avec plus de souplesse et accueillent d'autant plus aisément des solutions audacieuses qu'ils ne subiront pas les conséquences de leur mise en œuvre. Parfois très ingénieuses, ces solutions tendent néanmoins à demeurer dans le « champ du possible » et de la logique d'action du rôle que chacun et chacune représente. De plus, la personnalité pèse sur le déroulement et le résultat d'une négociation. Certes, ce facteur ne joue pas un rôle déterminant, mais les étudiants introvertis tendent à demeurer discrets quel que soit leur rôle – ce qui pose parfois un problème de concordance entre le rôle assumé, par exemple celui de président russe, et la personnalité de l'étudiant ou de l'étudiante qui l'interprète. Les étudiants extravertis, à l'inverse, réussissent pour la plupart à canaliser leur personnalité afin qu'elle soit le plus conforme possible au rôle assumé.

Une autre simulation est supervisée depuis plus de dix ans à Sciences Po Grenoble par Christophe Bouillaud et Vincent Tournier dans le cadre de leurs conférences de méthode de théorie politique [C]. Chaque groupe reçoit l'instruction de se penser comme une « coalition de cause » apportant des arguments de nature philosophique et de nature technique à l'appui de son dossier. La consigne est de rester proche de la réalité, mais l'imagination est encouragée. Un rapport écrit, étayant les arguments défendus, est rendu dans la semaine précédant l'exercice. Lors de l'audition simulée qui en constitue le cœur, cette position du groupe tout entier doit être présentée oralement par l'un des étudiants choisi par ses pairs devant une commission mixte sénateurs/députés, « représentatifs » des élus au parlement – les enseignants. En général, les étudiants sont surpris par l'exercice qui leur est ainsi demandé, mais la plupart apprécie finalement de participer à ce qui s'apparente à un jeu avec les codes rhétoriques, intellectuels, politiques, en vigueur dans la société française¹.

Quatrième exemple, une simulation diplomatique au niveau master où les étudiants de deux établissements parisiens (Université Paris III et Sciences Po Paris) sont amenés à incarner ensemble le Conseil européen [D]. Ce module, piloté par Philippe Perchoc, Francesco Marchi (ESSEC IRENÉ) et Adrien Fauve, est une option offerte depuis 2008 aux étudiants spécialisés dans les questions communautaires. L'objectif pédagogique est double : tirer bénéfice de l'expérience vécue et donner corps aux éléments de contenu abordés dans les autres cours. La simulation est donc un complément aux enseignements dispensés pour former aux affaires européennes. Le but est de mettre en pratique les concepts et théories abordés en cours (*principal/agent*, rationalité limitée, domination charismatique, théorie des jeux, asymétrie d'information, passager clandestin, dilemme de l'action collective, *path dependency*, dynamique du consensus, menace de recourir au vote ou unanimité, zone d'incertitude, fenêtre d'opportunité, etc.) pour en souligner la pertinence. De ce point de vue, le débriefing qui suit immédiatement les séances et le rapport rédigé par chaque participant donnent l'occasion d'une prise de distance critique d'abord collective puis individuelle. Ce dernier document

1. Les étudiants étrangers en tirent d'ailleurs un grand profit, car ils découvrent ainsi une manière bien française de défendre une cause.

servira par la suite à évaluer la réception de l'exercice par le public étudiant à l'aide d'outils lexicométriques.

Dernier exemple, concernant un public de professionnels : depuis 2010, le ministère des Affaires étrangères a confié à l'ESSEC IRENÉ le soin de concevoir puis d'animer des formations à la négociation pour un public aguerri [E]. Une de ces formations est destinée à la vingtaine de diplomates qui, à mi-carrière, suivent un cycle au sein de l'Institut diplomatique et consulaire avant d'accéder aux plus hauts postes du ministère. Aurélien Colson et Nathalie Klein ont conçu pour eux une simulation (« La conférence de paix au Casowe ») inspirée de cas réels, dont l'objet central est le règlement par consensus d'une crise infra-étatique. Les participants s'efforcent de produire un texte emportant l'agrément. Séances plénières, sous-commissions, et échanges bilatéraux informels se succèdent. À intervalles réguliers, l'intervenant « appuie sur pause » : la simulation s'interrompt, tous les participants se retrouvent pour une phase d'analyse et de discussion, chacun oubliant un instant son rôle dans l'exercice. Chaque séquence se focalise sur une question particulière (par exemple, la dynamique des coalitions en milieu multilatéral), synthétisée au terme de la discussion par des références à la littérature ou à l'expérience de praticiens. Cet échange, modéré par l'intervenant, est un temps privilégié d'apprentissage entre pairs. La nature même de la discussion permet cependant d'ajouter de façon impromptue d'autres thèmes jugés importants par le groupe. L'ajustement spontané aux besoins de chaque groupe de stagiaires n'est pas le moindre des arguments en faveur des simulations.

Ces différentes expériences ont des points communs : capacités des étudiants à s'approprier leur rôle (« *ownership* ») ; difficultés rencontrées pour obtenir un accord ; ingéniosité dans l'analyse des causes de leur échec individuel ou collectif. Au lieu de reposer sur la seule performance finale de chacun, l'évaluation tient compte de ces éléments : elle incorpore la capacité de se donner une identité reconnue, qui paraisse cohérente aux autres négociateurs, et qui se construise au cours du processus de négociation. Plus ce dernier est long et réservé à des personnes qui se connaissent bien, plus cette identité a des chances d'être à la fois stabilisée et source stratégique de « coups » tactiques qui peuvent être évalués distinctement lors de la notation. Comme les enseignants notent la faculté d'adaptation, la vitesse de réaction et la compétence en matière de rationalisation *a posteriori* des étudiants, ceux-ci le savent et cherchent donc à être les meilleurs possibles sur ces trois dimensions.

L'expérience n'a pas que des côtés positifs. Lorsque la simulation donne lieu à notation, l'incertitude de parvenir à être équitablement noté juste pour y avoir participé plutôt que pour avoir réussi à y imposer ses vues explique la perplexité de certains participants. Le temps supplémentaire qui doit y être consacré pour éviter l'échec est également dissuasif, surtout en année de diplôme. Le réalisme provoqué aboutit parfois à inquiéter des cerveaux jusque-là persuadés que la vie active est plus enthousiasmante que la vie étudiante. Enfin, les informations collectées spontanément par les participants, et leur choix de rôle, témoignent de leur ancrage dans une expérience existentielle (leurs dilections et leurs dégoûts) davantage que d'une sélection rationnelle (quel rôle permettrait le plus d'épanouir ses compétences et d'être évalué positivement ?).

Perspectives de recherche offertes par les expérimentations

La littérature est moins fournie sur l'usage scientifique des simulations que sur leur utilisation à des fins pédagogiques. Elle semble aussi moins convaincue de la valeur de l'instrument : d'une part, les bénéfices psychologiques obtenus d'une simulation destinée à améliorer une formation disparaissent ; d'autre part, monter une expérience scientifique débouchant sur des recommandations exige d'être plus proche de la réalité que lorsqu'il s'agit simplement d'apprendre. La lourdeur de la conception et la durée de la préparation en sont accrues, alors que les gratifications espérées se réduisent – aucun support de publication d'articles sur la contribution des simulations à la recherche n'ayant un facteur d'impact aussi grand que ceux dans lesquels les auteurs cherchent le plus à être publiés.

Pareilles considérations n'empêchent pas de se lancer dans cette activité. L'objet de la recherche sur les simulations en tant qu'expérimentations est ainsi précisé. Elles permettent de montrer que le succès d'une négociation dépend de trois groupes de facteurs : la proximité des positions des négociateurs ; leur proximité culturelle ou idéologique ; les logiques procédurales, les règles de délibération, et les dispositifs concrets de prise de décision

Trois questions de recherche sont habituellement posées : celle du rapport entre comportements égoïstes et comportements coopératifs ; celle des effets de contexte et de culture sur les raisonnements ; celle de la validité externe des processus simulés.

Pour ce qui concerne la première question, la réponse n'est pas tranchée, elle semble dépendre du cadre dans lequel la décision est prise. Modéliser un processus de décision au sein d'un petit groupe dont les membres n'exercent pas la charge qu'ils incarnent et ne subiront donc pas les conséquences de leur choix les incline à la conciliation¹. On en trouve la trace dans les tentatives de résoudre un problème mondial où s'observe clairement un effet de dispositif, à la fois convivial et virtuel, qui empêche de comparer valablement des solutions rivales trouvées par des groupes d'expérience en concurrence les uns avec les autres. Les travaux récents suggèrent que les comportements socialement désirables, donc coopératifs, l'emportent sur les comportements stratégiques, donc compétitifs². C'est surtout vrai à l'issue d'une succession de négociations : plus elles se répètent, plus les styles assertifs l'emportent sur les styles agonistiques³. Dans un cadre national, en revanche, les recherches montrent que les préférences des participants évoluent : elles vont des politiques rationnellement conçues (une illusion étudiante vite dissipée) aux compromis durement négociés⁴.

1. Voir le très éclairant tableau de Mark A. Boyer, « Simulation in International Studies », *Simulation & Gaming*, 42 (6), 2011, p. 685-689, dont p. 686.

2. « Participation seems to make students more aware that a rationally designed policy may not be politically feasible » (Pieter W. Bots, F. Pieter Wagenaar, Rolf Willemsse, « Assimilation of Public Policy Concepts Through Role-Play. Distinguishing Rational Design and Political Negotiation », *Simulation & Gaming*, 41 (5), 2010, p. 743-766, dont p. 763). Dirk-Jan Koch (« NGOs-Cooperation and Competition. An Experimental Gaming Approach », *Simulation & Gaming*, 42 (6), 2011, p. 690-710) montre pour sa part (p. 698 et 705) que plus un lieu est saturé d'ONG, moins elles coopèrent – ce qu'il nomme « agglomération » est donc un facteur plus décisif que le secteur d'activités, les ressources disponibles et même la nationalité des ONG. Voir aussi les graphiques de la p. 723 dans Anat Niv-Solomon, Laura L. Janik, Mark A. Boyer, Natalie Florea Hudson, Brian Urlacher, Scott W. Brown, Donalyn Maneggia, « Evolving Beyond Self-Interest ? Some Experimental Findings From Simulated International Negotiations », *Simulation & Gaming*, 42 (6), 2011, p. 711-732.

3. A. Niv-Solomon *et al.*, *ibid.*, p. 725 ; A. J. Williams, R. H. Williams, « Multiple Identification Theory... », art. cité, p. 736.

4. P. W. Bots *et al.*, « Assimilation of Public Policy Concepts Through Role-Play... », art. cité.

Quand il s'agit d'un problème national, la difficulté de parvenir à un consensus est unanimement perçue. Raül Magni-Berton a conçu à cet égard un exercice auquel il a déjà convié plusieurs promotions d'étudiants [F], avec deux objectifs : apprendre en quelques jours l'essentiel des écrits de philosophes politiques sur la théorie de la décision ; savoir quelle modalité de décision est en général privilégiée à l'issue d'une délibération. À la fin de l'expérience, des questions ont posées aux participants afin de savoir comment ils perçoivent le résultat auquel ils sont parvenus. Le dépouillement de leurs réponses révèle que les règles de décision les plus égalitaires produisent davantage de satisfaction à l'égard de la *procédure* elle-même. En revanche, elles en génèrent beaucoup moins quant à la *conduite* des autres membres du groupe et quant au *contenu* de la décision prise. De plus, il s'avère que la majorité des étudiants ayant participé à cette simulation choisit souvent la distribution rawlsienne (celle où la note la plus faible attribuée est la plus élevée possible). D'ailleurs, ceux qui ne l'ont pas choisie sont globalement plus insatisfaits. Un tel résultat est susceptible de contribuer à la recherche sur la théorie de la justice.

Une autre question de recherche courante est celle des effets de contexte, donc du poids relatif des facteurs culturels ou conjoncturels sur les choix faits. Il semble sur ce point que les *identités acquises* pèseraient moins sur le résultat de négociations que les *rôles adoptés* par les négociateurs, comme celui de « vendeur » et « d'acheteur », ce qui relativiserait le poids des facteurs culturels par rapport à l'effet des facteurs contextuels. On peut alors repérer avec une faible marge d'erreur les conditions conduisant à une posture coopérative dans le cadre de jeux intégratifs et non pas agonistiques¹. En sens inverse, selon d'autres travaux, les participants à une simulation réinventeraient les règles de comportement propres à leur culture d'origine en toutes circonstances, y compris quand celle-ci devrait logiquement leur imposer une conduite utilitariste². D'autres simulations réalisées ailleurs dans le monde montrent elles aussi que des conflits durablement insolubles (*intractable*), parfois pour des causes interculturelles profondes, peuvent dans certaines conditions diminuer d'intensité.

Quant à la troisième question, celle du réalisme de l'exercice, on peut la formuler comme les participants à une simulation l'ont eux-mêmes fait au cours d'une expérience récente :

« L'un des meneurs de jeu pose ainsi : "Jusqu'à quel point le jeu mesure-t-il si les participants sont bon joueurs plutôt que s'ils coopèrent vraiment dans la vie réelle ?" Un autre meneur de jeu rajoute : "Les résultats du jeu de simulation montrent que le personnel international coopère avec plus de succès que le personnel local dans la négociation. Est-ce aussi vrai dans la réalité, ou cela ne reflète-t-il pas simplement que le jeu a été conçu par du personnel international et que les concepteurs de jeu et les participants internationaux agissent avec des mentalités similaires ?" »³

Toutefois, ce constat ne se suffit pas à lui-même. Quand le raisonnement devient contre-factuel, les chercheurs peuvent légitimement se féliciter de leurs observations. Prenons la

1. Deborah A. Cai, Steven R. Wilson, Laura E. Drake, « Culture in the Context of Intercultural Negotiation. Individualism-Collectivism and Paths to Integrative Agreements », *Human Communication Research*, 26 (4), octobre 2000, p. 591-617.

2. L. de Caluwé *et al.*, « Why Simulation Games Work-In Search... », art. cité, p. 833.

3. « One of the game leaders put it as follows : "To what extent does the game measure whether participants are just good at playing games instead of measuring whether they truly cooperate in real life ?" Another game leader concurred, "The results of the game simulation show that international staff cooperate more successfully than local staff in the game. Is this true in reality as well, or does it just reflect that the game was conceived by international staff and that the game designers and those international participants operate with similar mindsets ?" » (D. -J. Koch, « NGOs-Cooperation and Competition... », art. cité, p. 701-702).

décision américaine d'intervenir en Iraq au vu de rapports erronés de la CIA sur la présence d'armes de destruction massive dans ce pays. Une simulation a montré que si la décision avait été prise au seul vu des « *National Intelligence Estimates* », confidentiels et professionnels, au lieu des « *White papers* », leur version publique toillettée, caviardée, donc caricaturale, la prudence l'aurait emporté sur la témérité et la patience sur l'impétuosité¹. Il en va de même pour une simulation de médiation entre le Pérou et l'Équateur en 1981, montrant mieux que bien des séries statistiques comment la médiation raccourcit la durée de la négociation et accroît ses chances de succès. Elle n'en valide pas pour autant l'écart présumé entre styles de médiation : contrairement à la vie réelle, les « facilitateurs » et les « manipulateurs »² ont autant de chances de réussir dans la simulation³.

Les apports à la recherche sont donc réels, surtout quand il est possible d'accumuler de grandes quantités d'observations⁴, mais faire le meilleur usage de jeux de rôle et de simulations de situations suppose que l'on aille au-delà de ce constat. En effet, de nombreux travaux montrent que selon l'architecture du jeu et les règles de procédure adoptées, le nombre de groupes constitués, l'attention portée aux préalables et aux retours d'expérience (briefing et débriefing⁵), les hypothèses et les théories rivales peuvent être validées ou au contraire infirmées. Le choix de l'instrument n'est donc pas neutre, il ne s'agit pas seulement de simplifier et d'abrégier le protocole scientifique. Tantôt les résultats obtenus par la simulation s'opposent à ceux que l'on trouve à l'aide d'enquêtes plus classiques ; tantôt les biais sont trop nombreux pour que les expérimentateurs soient certains de la valeur de leurs trouvailles dans la réalité. Il est clair que le soin mis à préparer une simulation (en matière de consignes, d'information, d'incorporation des rôles, etc.) et les contraintes propres aux populations étudiantes pèsent lourdement sur la contribution de l'exercice à l'explication. En comblant le retard accumulé en matière de simulation à usage pédagogique, on installera les simulations à but scientifique⁶ dans le paysage de la théorie (celle des négociations internationales, sûrement, et même comme on l'a vu ici, celle des décisions publiques) car l'apprentissage est le même dans les deux cas.

Il faut enfin souligner que les organisateurs de simulations à des fins de recherche ont une préférence pour une analyse rationnelle des processus de décision. Rétribuer les étudiants en notes ou en argent ; distribuer des prix et des distinctions aux rôles qu'ils incarnent quand

1. William J. Lahneman, Hugo A. Keesing, « Estimating Iraqi Weapons of Mass Destruction. A Simulation », *Simulation & Gaming*, 42 (6), 2011, p. 803-821, dont p. 806.

2. Saadia Touval, I. William Zartman (eds), *International Mediation in Theory and Practice*, Boulder, Westview Press, 1985.

3. Jonathan Wilkenfeld, Kathleen Young, Victor Asal, David Quinn, « Mediating International Crises. Cross-National And Experimental Perspectives », *Journal of Conflict Resolution*, 47 (3), juin 2003, p. 279-301. L'expérience a été faite en 2000-2001 auprès de 220 étudiants de l'Université du Maryland répartis entre les deux pays et trois groupes (dont un de contrôle, sans médiation).

4. Des simulations utilisées de façon récurrente et à grande échelle sont de puissants vecteurs de collecte de données. Celles-ci, à condition d'être correctement codées pour être exploitables, permettent de tester des hypothèses de recherche. Au sein de l'IRENÉ, par exemple, un projet sur les cultures de négociation en vigueur au sein de la Commission européenne est actuellement mené par Aurélien Colson et Francesco Marchi avec William Donohue (Michigan State University).

5. Certains concepteurs de simulations adoptent une véritable politique du débriefing, comme D.-J. Koch, « NGOs-Cooperation and Competition... », art. cité, p. 695-697.

6. Sur ce point, cf. Rose McDermott, Alex Mintz (eds), « Symposium on Experimental Research in International relations », *International Studies Quarterly*, 55 (2), juin 2011, p. 493-583, notamment Alex Mintz, Yi Yang, Rose McDermott, « Experimental Approches to International Relations », p. 493-501 ; Rose McDermott, « New Directions for Experimental Work in International Relations », p. 503-520 ; Joseph M. Grieco, Christopher Gelpi, Jason Reifler, Peter D. Feaver, « Let's Get a Second Opinion. International Institutions and American Public Support for War », p. 563-583.

ils accomplissent une tâche souhaitée avec succès ; leur donner le sentiment qu'ils ont « gagné » ou « perdu » ; confronter un raisonnement simple à une réalité compliquée : les simulations accentuent le caractère réducteur et utilitariste de la théorie des jeux. À l'inverse, la convivialité qu'elles favorisent rendent la coopération socialement désirable, elle délégitime les stratégies trop ouvertement égoïstes. Comme on ne sait lequel de ces deux effets contradictoires l'emporte dans un jeu, on n'est jamais certain que les accords auxquels les détenteurs de rôles parviennent seraient possibles dans le monde réel.

Bien que les négociations internationales et la délibération démocratique soient privilégiées par les organisateurs de simulations, par ceux qui les étudient, et par les auteurs de cet article, elles ne constituent pas les deux pôles opposés d'une simulation réussie – les premières étant réputées stratégiques, proches du marchandage, et les secondes éthiques, donc plus altruistes. À l'encontre des théories de la démocratie centrées sur la légitimité de la délibération (qui cherchent à justifier la symétrie de la participation des citoyens aux décisions les concernant de façon sincère, authentique et équitable), les théories de la négociation font place aussi bien au marchandage intégratif et aux jeux coopératifs qu'aux calculs utilitaristes et aux arguments cyniques. Dans les deux cas, en effet, les participants sont libres de parler la « langue de bois » (le « *Washington speak* ») ou au contraire de formuler des arguments dotés d'une force intrinsèque, conduisant à la découverte en commun d'un *optimum* ainsi révélé¹. Et ils peuvent le faire de façon alternative, successive ou simultanée.

Les questions soulevées par ces exercices

Maintenant que nous avons montré les bénéfiques potentiels d'une simulation, ainsi que les choix s'offrant à celui ou celle qui veut y recourir, voyons quelles peuvent en être les difficultés et les limites.

En matière pédagogique

Utilisées de façon complaisante, les simulations peuvent être un divertissement ludique, générant sans raison pédagogique valable les louanges des participants. C'est pourquoi trois conditions précises au moins doivent être respectées². D'abord, *un ancrage dans des connaissances robustes*, issues de la recherche ou des bonnes pratiques. Il y a de mauvaises simulations, simplistes, imprégnées d'une vulgate anglo-saxonne mal digérée ; et il y en a d'excellentes, documentées, adossées à des cas réels précis, adaptées à l'environnement culturel et organisationnel du public auquel elles s'adressent. La même exigence vaut pour la phase de synthèse clôturant la simulation. Ensuite, *la qualité des intervenants* compte, on s'en doute : il faut être à l'aise avec le déroulé, forcément mouvant et propice à l'imprévu, d'une simulation de négociation. La phase d'analyse et de discussion requiert une forme de maïeutique, les apprentissages étant d'autant mieux intégrés que les participants les découvrent par eux-mêmes. Enfin, *l'adhésion des participants* est requise : ceux qui découvrent le

1. Pour une présentation étayée de cette distinction, cf. Mark E. Warren, « Deliberative Democracy and the Corruption of Speech », communication au colloque « Le tournant délibératif : bilan, critiques, perspectives », Paris, EHESS, 16-17 juin 2011. Vue par le public, quand elle se réduit à des négociations permanentes entre élites, la vie politique est émaillée d'arguments « corrompus », ni vrais ni dignes de confiance, alors qu'elle devrait viser la vérité de l'argumentation.

2. Aurélien Colson, « L'usage des simulations de négociation dans l'enseignement des RI », dans Thierry Balzacq, Frédéric Ramel (dir.), *Traité de relations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po, 2013, p. 1081-1095.

format des mises en situation peuvent montrer des réticences qui, si elles ne sont pas levées, en obéreront les résultats. Rares au sein de publics étudiants, ces réticences sont moins exceptionnelles chez des professionnels plus âgés qui n'ont jamais expérimenté ce format. Pour une part, elles traduisent un scepticisme sur l'effectivité du dispositif – « je vais perdre mon temps ». Si les deux premières conditions citées sont remplies, ce scepticisme se dissipe rapidement. Pour une autre part, ces réticences renvoient en fait à une crainte : se tromper sous les yeux de ses pairs. Aussi faut-il que les intervenants instaurent un climat de travail à la fois rigoureux sur le fond et détendu sur la forme. Satisfaire ces trois conditions permet de surmonter les rejets que peut susciter le recours à des simulations là où des habitudes pédagogiques plus conservatrices sont profondément ancrées¹.

On peut aussi se demander si le temps d'apprentissage plus long pour les novices dans un jeu de rôle que pour les professionnels en situation de crise a un effet sur l'aboutissement du processus². Sans pouvoir donner de réponse définitive, notons que l'information brute doit toujours être interprétée. Moins les participants ont d'opinions préconçues sur une information (par exemple, un niveau de menace), plus ils s'appliquent à « fusionner » cette information en un document intégré et lucide, et plus leur interprétation sera juste. De jeunes intellectuels seront plus efficaces dans cet exercice que des praticiens blasés ayant des intérêts stratégiques à défendre, des réflexes corporatifs acquis, des expériences passées marquantes. Ils se montreront plus critiques et moins respectueux de l'autorité dont proviennent les sources, et moins marqués par le besoin d'être en phase les uns avec les autres (le phénomène bien connu de « *groupthink* »). Ils iront probablement plus en détail dans l'analyse que des professionnels pressés pouvant lire peu de recommandations concises et exagérément simplificatrices. Ils auront sans doute plus de facilité à disposer d'un langage et de critères communs d'évaluation d'un danger ou d'une urgence que les professionnels relevant de différentes administrations, chacune dotée de sa propre échelle de mesure³.

Du côté des enseignants, il y a d'autres sources de perplexité. Comment et quand organiser un débriefing sur ce qui a été efficace ou inefficace ? Comment juger si les concepts théoriques ont été appropriés, et utilisés de façon pertinente dans la pratique de la négociation ou de la délibération ? Faudrait-il faire un cours spécifique de restitution des résultats à la fin de l'enseignement, une fois la simulation terminée (dans cette hypothèse, le temps disponible manquerait probablement, qu'il s'agisse de celui des étudiants ou des enseignants) ? L'exercice n'est-il pas trop coûteux pour être organisé partout ? Sans doute est-ce sa complexité même qui explique pourquoi, en dépit d'un constat général de succès, on n'en fait pas plus souvent.

De plus, les professeurs ignorent si les étudiants n'en auraient pas appris autant dans d'autres formats d'étude. Gagnent-ils en lucidité, au lieu d'avoir l'impression que, dans la réalité, tout se déroule en vase clos ? Apprennent-ils à construire une logique argumentative (présenter des arguments de façon cohérente, adopter une posture adaptée, à éviter les dérapages,

1. Aurélien Colson, « Teaching Negotiation at France's ENA. A Cross-Cultural Challenge », communication au colloque « New Trends in Negotiation Teaching », organisé par le Harvard Program on Negotiation et l'ESSEC IRENÉ, Cergy-Pontoise, 15-16 novembre 2005. Introduit par l'IRENÉ à compter de 1998 pour l'ensemble de la promotion, plébiscité depuis par les élèves, cet enseignement fondé sur des simulations faillit être supprimé en 2002, en raison de l'opposition d'une membre de l'équipe de direction de l'ENA, car elle estimait que la puissance publique ne négociait pas et que « ces jeux » ne pouvaient être « sérieux ».

2. Résultat attesté après passation d'un questionnaire aux participants par Ki-Young Jeong, Ipek Bozkurt, « Evaluating a Project Management Simulation Training Exercise », *Simulation & Gaming*, publié en ligne le 23 janvier 2014.

3. W. Lahnehan et H. A. Keesing (« Estimating Iraqi Weapons... », art. cité, p. 812) parlent ainsi de « *intelligence fusion* » à la source de « *knowledge creation* ».

à découvrir la gamme des arguments possibles et le vocabulaire spécialisé), même si elle peut sembler artificielle à des jeunes ? Le profit attendu consiste-t-il à surmonter les différences de situation et de génération ? Les étudiants les moins bons progressent-ils davantage au cours de cet exercice que dans d'autres formes d'apprentissage ? C'est sûrement vrai pour les timides qui se révèlent brillants une fois mis en situation ; mais, dans l'ensemble, les réputations sont plutôt ratifiées.

Dans le domaine de la recherche

Une simulation suffira-t-elle à corroborer certaines théories et à en infirmer d'autres ? Les concepts qu'elles ont forgés peuvent-ils être testés par des jeux de rôle ? On se trouve ici à un niveau d'ambition scientifique élevé. Il est par conséquent prévisible que l'on lira moins de publications relevant de cette rubrique, et qu'elle s'attaquera à des problèmes encore plus globaux (par exemple, l'évolution de l'ordre mondial¹). L'une d'entre elles valide ainsi la vision de l'English School en relations internationales en montrant que les comportements utilitaristes diminuent avec la fréquence et la périodicité des rencontres diplomatiques².

Les résultats d'une simulation réussie permettent-ils de mieux comprendre pourquoi la situation correspondante dans la réalité est dans une impasse ? Sait-on dans quelle mesure la qualité et la quantité d'information font la différence entre une bonne et une mauvaise décision ? Une vraie recherche expérimentale sur les simulations supposerait que l'on conçoive des groupes de contrôle et des groupes d'expérience, en faisant varier les consignes données aux uns et aux autres, les règles de procédure ou les sources d'information. Les résultats atteints seraient alors comparés et les causes de divergences de positions adoptées pourraient être imputées à une variable ou une autre.

Plusieurs auteurs affirment que les résultats dépendent de la façon dont ils ont été obtenus (jeu de rôle, enquête de terrain, simulation par ordinateur, jeux vidéo³). D'autres, à l'inverse, déclarent que les résultats obtenus à l'aide d'instruments classiques (enquête par sondage, observation participante) ne sont ni contredits, ni améliorés par l'usage de jeux de rôle⁴. Il est donc difficile de se faire une opinion définitive sur ce sujet⁵.

1. A. Niv-Solomon *et al.* (« Evolving Beyond Self-Interest ?.. », art. cité, p. 719) comparent les mérites explicatifs de l'English School et des explications réalistes et libérales des relations internationales. Ils font ainsi deux hypothèses sur les capacités d'apprentissage et de changement des négociateurs : « *We hypothesize that during the short period of time that participants are engaged in the negotiation process, we will be able to observe a change in their behavior and attitudes away from self-interested action toward a more collaborative approach. Furthermore, if the English School is correct, we should also see that repeated interactions in the negotiation setting will generate positive spillover effects in the form of cooperation and collaboration among negotiating parties.* ».

2. A. Niv-Solomon *et al.*, *ibid.*

3. K. A. Nishikawa, J. Jaeger, « Videogame Type Simulation of Mancur Olson's Dictatorship, Democracy and Development... », art. cité.

4. D.-J. Koch, « NGOs-Cooperation and Competition... », art. cité, p. 703 : alors que la simulation montre que la coopération décroît avec la densité d'ONG opérant dans un même espace, une enquête conduite en parallèle sur le terrain montre pour sa part que, dans un premier temps, la coopération croît avec l'agglomération d'ONG, avant de décroître dans un second temps lorsque cette agglomération augmente plus fortement.

5. Il faut en effet se garder de postuler sans le démontrer que l'innovation pédagogique et l'enseignement créatif sont en soi des progrès sur l'enseignement traditionnel (cf. le scepticisme de William E. Becker, Michael Watts, « Teaching Methods in U.S. Undergraduate Economics Courses », *The Journal of Economic Education*, 32 (3), été 2001, p. 269-279). En effet, les tests conduits sur les usages de nouvelles formes de pédagogie, en ligne ou sur site, comparés aux méthodes traditionnelles (tableau noir, exposés, discussion de groupe) montrent que les bénéfiques dépendent au moins autant du genre et de l'âge des étudiants que de l'approche utilisée (*problem solving, brainstorming, simulation, études de cas* ; ou travail personnel, en groupe, sous forme d'exercice ponctuel ou de projet à plus long terme) et des technologies choisies – comme Internet ou PowerPoint (Peter Ser-

En matière éthique

L'exercice repose beaucoup sur la bonne volonté de celles et ceux qui y participent. Il faut donc obtenir leur accord sur les modalités d'évaluation et avoir les autorisations officielles, sans lesquels l'exercice serait légalement contestable.

Tout d'abord, les dilemmes naissent des conditions particulières d'évaluation des prestations de chacun. Comment attribuer aux participants une note à la fois équitable, conforme aux règlements d'examen, qui ne bride pas le bon déroulement de la simulation ? Le réalisme de l'exercice est-il compatible avec son inclusion dans un examen final ?

Il est malaisé de faire coïncider les contraintes propres aux simulations et le cadre éthique dans lequel elles se déroulent. Les obstacles sont multiples : conformité avec le règlement des examens ; légalité au regard du droit commun ; cohérence avec des normes réputées incontournables (comme la protection de la vie privée ou la prohibition d'attitudes discriminatoires). En outre, il faudrait veiller à ce que la direction des établissements concernés, voire leurs autorités de tutelle soient bien informées de la nature expérimentale de l'exercice et de s'assurer que les différents domaines du droit dont il relève n'y font pas obstacle (droit à l'image, sécurisation des données personnelles, règlements des études).

Les difficultés liées à la nécessité de demander et d'obtenir les autorisations indispensables au bon déroulement d'un tel exercice ne sont pas négligeables. Il faudrait ainsi formuler en des termes juridiquement pertinents une décharge signée par tous. Chacun accepterait que les organisateurs ne soient pas tenus à une transparence immédiate, mais décalée dans le temps, car l'exercice requiert le plus souvent un effet de surprise. Il se peut en effet que l'on doive limiter la confidentialité des délibérations ou s'assurer d'un consentement explicite au cas où les résultats seraient communiqués à des joueurs ultérieurs puis à des chercheurs désireux de traiter comme des données les arguments échangés et les comportements observés. Comme l'utilisation des données recueillies suppose l'acceptation des participants et de l'institution qui les emploie, la formulation de la décharge devrait mentionner que le jeu de rôle, outre sa dimension pédagogique, pourra être utilisé à des fins scientifiques, pour alimenter une réflexion sur la place des simulations en science politique. Mais alors, les étudiants se sachant observés ne modifieront-ils pas leur comportement ? Prévenir c'est aussi orienter, voire déflorer un objet de recherche en rendant transparent son usage scientifique et en suscitant donc des performances différentes de ce qu'elles auraient été sans ces avertissements¹.

Les problèmes de notation, quant à eux, naissent au moment où les étudiants sont vraiment informés des motivations réelles des enseignants, alors qu'ils pensaient être notés selon d'autres critères. Dans d'autres pays, il pourrait même y avoir des problèmes éthiques – par exemple, la renégociation de l'« entente d'évaluation » serait dans certains cas impossible au Québec². Se pose aussi la question de la restitution aux étudiants des observations faites par les enseignants, un souci partagé par les organisateurs de simulations.

dyukov, Nataliya Serdyukova, « A Study of Instructional Practices. The Case for Reflection and Research », *The Journal of Research in Innovative Teaching*, 2 (1), mars 2009, p. 193-210.

1. Ajoutons que filmer ou enregistrer des participants étrangers venant de pays autoritaires risque de leur porter préjudice à leur retour.

2. Allant au-delà du « contrat pédagogique » à la française, l'entente d'évaluation pratiquée au Québec est passée entre le professeur et les étudiants en début de semestre, ou au tout début du cours, elle ne peut être changée sans l'accord de l'enseignant et de la majorité des étudiants (<<http://www.er.uqam.ca/nobel/afesh/spip.php?article99>>).

Dans le cas du dispositif de délibération « juste » détaillé plus haut [F], l'objet des débats entre étudiants est de parvenir à une note collective acceptable. Or, ils découvrent lors du débriefing qu'ils n'auront pas la note collectivement choisie après délibération sur la procédure et sur l'objectif visé, mais une note individuelle mise par l'enseignant au vu de leurs arguments *ex post* (puisqu'ils sont finalement jugés sur leurs réponses au questionnaire qui clôt l'exercice). Les quatre distributions de notes sont donc conçues pour que chacun ait la même « espérance de note » (la même moyenne parmi les notes possibles). À l'inverse, dans le cas d'une audition publique [C], le fait de mettre une note collective valorise le travail de chaque groupe évalué sur son sérieux, sa cohérence, sa créativité et sa capacité à mobiliser des argumentaires légitimes dans l'espace public¹. Les notes attribuées après une décision collective n'évaluant pas la qualité d'un travail individuel, le professeur attribue à cette note un coefficient réduit afin de minimiser ces problèmes.

*
* *

On ne peut répondre à ces questions de façon tranchée et définitive, et nous n'y prétendons pas dans cet article. Nous voulons juste les poser clairement, comme tous ceux qui se sont livrés à des expériences comparables. La modestie et la convergence de leur propos sont frappantes : les participants apprennent d'abord beaucoup sur eux-mêmes et sur les relations sociales, ensuite seulement sur les théories et les concepts qu'on leur a enseignés ; enfin, en dernier, sur les situations réelles qu'ils reproduisent entre eux. On perçoit dans les propos de ceux qui prennent les simulations au sérieux comme un parfum de découverte : on croit tenir une fragrance nouvelle, mais on ignore les dosages respectifs de ses composantes (émotions, connaissance, sociabilité, talent). On ne sait donc pas la reproduire sur une large échelle.

Nous serons plus positifs que nombre de travaux existants. D'après notre propre expérience, se glisser dans la peau d'un fonctionnaire, d'un agent public, d'une militante, d'une ministre, etc., oblige à en adopter le vocabulaire, à en maîtriser les formats et les procédures, à connaître les consignes en vigueur dans le monde réel. Mieux, cette projection permet ensuite de dépasser les contraintes que ces modèles d'action font peser sur les acteurs dans la vie : elle débouche parfois sur des initiatives et des propositions inédites qui mériteraient d'être portées à la connaissance des acteurs concernés.

Au cours de telles expériences, étudiants et étudiantes se découvrent des capacités méconnues ou sous-estimées, ils prennent confiance en eux, ils apprennent à distinguer les personnes auxquelles ils peuvent se fier². Bref, ils s'affirment, non sans surprise, opérationnels dans la vie active. C'est aussi l'occasion de découvrir que le monde professionnel ne ressemble que de loin à l'image qu'on s'en fait sur les bancs d'un établissement d'enseignement supérieur. De tels exercices sont à la fois source d'autonomie et occasions de prises de conscience transformant en un temps record les plus passifs en professionnels aguerris.

Dans tous les cas, ce qui est attendu de chaque étudiant ou étudiante est, pour résumer nos propos : a/ une grande ouverture à autrui (trop grande, elle diminue l'*autoréflexivité*) ; b/ un

1. Il est par exemple indéfendable en France de rétablir le baignage, la mesure est donc exclue du débat ; encore faut-il que les étudiants le découvrent par eux-mêmes.

2. Noam Ebner, « ODR and Interpersonal Trust », dans Mohamed S. Abdel Wahab, Ethan Katsh, Daniel Rainey (eds), *ODR. Theory and Practice*, La Haye, Eleven International Publishing, 2012.

savoir-faire permettant de se documenter rapidement sur le contexte et sur les motivations des acteurs réels auxquels on emprunte la personnalité (l'*incarnation* du titulaire du rôle dans la vie réelle va, parfois, jusqu'à la caricature ou la dérision) ; c/ une capacité d'*énonciation* et de mise en formule de présentations publiques claires et univoques pour tous leurs auditeurs ou lecteurs ; d/ une *performance rhétorique* de niveau suffisant pour être considérée comme valide dans le monde réel (où elle se déroule parfois en anglais).

Notre but n'était pas de certifier un instrument nouveau, mais de convaincre nos lecteurs des services qu'il peut rendre quand son choix est bien soupesé. Une simulation qui échoue apprend au moins autant à ceux qui y participent que tout autre forme d'enseignement – elle apprend en toute hypothèse davantage encore à ceux qui l'organisent¹. Espérons que cet article aura rempli son office auprès des enseignants et qu'il convaincra les bailleurs de fonds de l'intérêt de l'exercice, du point de vue pédagogique comme du point de vue scientifique. L'attribution de moyens nouveaux et la reconnaissance de cette activité dans une carrière lèveraient les derniers obstacles à son organisation sur une large échelle. Or, c'est seulement à ces deux conditions que l'on pourra valablement en tirer des profits pédagogiques et scientifiques qui s'avéreront à l'usage aussi fructueux que durables.

— Yves Schemeil, Christophe Bouillaud, Aurélien Colson, Charles-Philippe David, Adrien Fauve, Stéphane La Branche et Raül Magni-Berton —

Yves Schemeil est professeur de science politique à Sciences Po Grenoble, titulaire de la chaire de politique globale et comparée à l'Institut universitaire de France, chercheur au Collège mondial de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme sur la pensée globale et au CORD de l'Université d'Arizona à Phoenix. Ses recherches s'inspirent de la théorie des organisations et de l'analyse cognitive des raisonnements politiques. Il s'intéresse à l'innovation pédagogique par divers moyens : simulations de négociations, cours conjoints en visioconférence avec le Japon, MOOC d'études globales au centre de géopolitique de Grenoble École de Management (<yves.schemeil@sciencespo-grenoble.fr>).

Christophe Bouillaud est professeur de science politique à Sciences Po Grenoble, membre du laboratoire PACTE (CNRS). Ses recherches ont essentiellement porté sur la vie politique italienne. Il enseigne la politique comparée, la théorie politique, et les affaires européennes (pour ces deux derniers cours, il anime des simulations pédagogiques). Il a récemment publié « L'Italie (2008-2013) : de la crise à cause de l'Euro au miracle à venir grâce à l'Euro ? », *Pôle sud*, 39, 2013, p. 11-34 (christophe.bouillaud@sciencespo-grenoble.fr).

Aurélien Colson est professeur associé de science politique à l'ESSEC, où il dirige l'Institut de recherche et d'enseignement sur la négociation (IRENÉ Paris, Singapour, Bruxelles). Il a écrit ou dirigé six livres traduits en dix langues. Ses travaux sur la négociation et la médiation sont publiés dans le *Journal of International Negotiations*, *Négociations*, *International Relations*, la *Revue française de gestion*). En 2008, l'Académie des sciences morales et politiques a distingué ses recherches sur le secret en négociation diplomatique. Il coordonne les enseignements de négociation pour la Commission européenne, le ministère des Affaires étrangères et l'ENA (<colson@essec.fr>).

Charles-Philippe David est professeur de science politique, directeur de l'Observatoire de géopolitique, et titulaire de la Chaire Raoul-Dandurand en études stratégiques et diplomatiques à l'Université du Québec à Montréal. Boursier Fulbright à UCLA puis à Duke, il a publié, seul ou en collaboration, une

1. Comme le disent P. W. Bots *et al.* (« Assimilation of Public Policy Concepts Through Role-Play... », art. cité, p. 764) : « *While the students may have learned only a little from the game, we as researchers have learned a lot* ».

quinzaine d'ouvrages en français, dont *La Guerre et la Paix. Approches et enjeux de la sécurité et de la stratégie*, Paris, Presses de Sciences Po, 3e éd., 2013. Plusieurs de ses ouvrages ont été traduits en portugais, en espagnol et en mandarin ; il a aussi signé de nombreux articles dans *Security Dialogue*, *International Journal*, *Diplomacy & Statecraft*, *Contemporary Security*, *Defense and Security Analysis*, et *European Security* (<david.charles-philippe@uqam.ca>).

Adrien Fauve est docteur en science politique, associé au CERI où il coordonne les activités du Groupe de recherche sur l'Asie centrale. Il travaille comme chercheur assistant en ingénierie pédagogique au sein du projet ANR FORCCAST, qui est une Initiative d'Excellence en Formations Innovantes (IDEFI). Ses travaux portent sur le nationalisme, les politiques urbaines et les régimes autoritaires en Asie centrale (<adrien.fauve@gmail.com>).

Stéphane La Branche est membre du GIEC, chercheur associé à PACTE. Il donne des cours sur le climat et l'énergie à Sciences Po Grenoble, où il est également titulaire de la Chaire Planète, Énergie, Climat. Il a publié un ouvrage collectif sur la pédagogie en sciences sociales et un autre sur les sciences sociales de l'environnement. Ses différentes expérimentations en matière de pédagogie (TICE, simulations, etc.) lui ont valu en 2006 le Prix « European political science network (EpsNet) in teaching excellence and innovation » (<asosan95@hotmail.com>).

Raül Magni Berton est professeur de science politique à Sciences Po Grenoble. Ses enseignements portent surtout sur la méthodologie. Il coordonne le séminaire de recherche de l'Institut. Ses travaux portent sur la politique comparée, l'opinion publique et la philosophie politique. Il a récemment publié *Démocraties libérales. Le pouvoir des citoyens dans les pays européens*, Paris, Economica, 2012, et co-dirigé (avec Jacques Gerstlé) *La campagne présidentielle. Observer les médias, les électeurs, les candidats*, Paris, Éditions Pepper, 2014 (<raul.magniberton@sciencespo-grenoble.fr>).