

Manuel du REFJ sur les méthodes de formation judiciaire en Europe



Avec le soutien de l'Union européenne

2016

PRÉFACE

Le présent manuel est une initiative conjointe visant à synthétiser l'état des connaissances sur les bonnes pratiques européennes en matière de méthodologie de formation judiciaire. Il a pour objectif d'aider nos collègues au sein des établissements nationaux de formation dans leur travail de planification méthodologique des programmes de formation. Il vise également à conseiller les formateurs quant à la conception et à la réalisation pratique de séances de formation efficaces avec une grande variété de méthodes de formation afin d'atteindre les objectifs de formation fixés de manière efficace et efficiente.

Ce manuel ne se penche pas sur des aspects nationaux particuliers (même si des notes de bas page y font parfois brièvement référence). Il a en effet été jugé contre-productif d'aborder des questions n'apportant aucune valeur ajoutée à la grande majorité des formateurs judiciaires et des organisateurs de formations des 35 organisations membres du REFJ. Les bonnes pratiques décrites peuvent uniquement servir d'orientations utiles aux autres acteurs concernés que si une difficulté méthodologique particulière se présente au moins dans un bon nombre d'États membres.

Dès le début de ses activités, le REFJ s'est vu confier un large mandat consistant à former des formateurs judiciaires. Indépendamment des cultures judiciaires différentes entre les États membres de l'Union, il a été convenu de désigner par le terme «formation judiciaire» la formation des juges aussi bien que des procureurs.

Il a été communément admis que la formation judiciaire comprend la formation initiale des futurs juges et procureurs, la formation d'intégration des juges et procureurs nouvellement désignés et la formation en service continu de juges et procureurs (expérimentés) en exercice.

Enfin, il a été convenu que la «formation judiciaire» ne doit pas couvrir uniquement les connaissances juridiques et judiciaires, mais aussi toutes sortes d'autres connaissances (multidisciplinaires) et les capacités et connaissances qu'un bon juge ou procureur doit posséder pour s'acquitter correctement de sa mission. Cette vaste approche était considérée comme une conséquence naturelle du fait que le REFJ vise à promouvoir et à diffuser les méthodes modernes de formation judiciaire, et pas seulement le contenu de programmes de formation ou d'événements de formation.

En ce qui concerne l'aspect «formateurs» il existe aussi un intérêt commun à interpréter cette catégorie d'acteurs au sens large. Tout d'abord, les «formateurs» sont les enseignants, orateurs, praticiens, experts, formateurs comportementaux, etc. qui planifient, conçoivent et assurent en pratique les séances de formation.

Toutefois, au vu des structures organisationnelles de la formation judiciaire très différentes dans les 35 organisations membres du REFJ, il était impossible d'ignorer le rôle très important joué par les organisateurs et gestionnaires de formations, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements nationaux de formation judiciaire. Ces personnes sont responsables de la planification conceptuelle correcte d'un programme de formation complet sur une certaine période, et de l'organisation d'événements de formation particuliers, de

sorte qu'elles doivent absolument posséder une connaissance approfondie des méthodes modernes de formation judiciaire. Il arrive souvent que ces deux tâches se chevauchent.

Il a été constaté que les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des méthodes modernes de formation judiciaire, indépendamment des structures et cultures judiciaires et de formation rencontrées dans les institutions membres du REFJ, sont les mêmes partout. Il est apparu, par exemple, que tous les établissements nationaux de formation judiciaire éprouvent des difficultés à se détacher des simples cours ex cathedra et à promouvoir à leur place des méthodes interactives et variées. Un bon formateur judiciaire possédant les compétences didactiques nécessaires percevra son rôle avant tout comme la facilitation d'échanges axés sur la pratique entre les participants et la promotion de l'apprentissage par transfert d'expériences. Cette approche permet aux bénéficiaires de ces formations d'apprendre à améliorer de leur propre initiative leurs connaissances, capacités et compétences professionnelles. Dès lors, un bon formateur judiciaire doit posséder une connaissance et une expérience larges de la mise en œuvre de différents besoins modernes de formation.

L'utilisation correcte de bons outils d'apprentissage électronique dans des situations d'apprentissage adaptées est un autre défi que l'Europe commence seulement à relever.

Le REFJ a la ferme intention de poursuivre et d'intensifier ses efforts dans ce sens afin de créer une stratégie durable et cohérente cruciale pour développer et améliorer encore une formation judiciaire de qualité en Europe.

Bruxelles, janvier 2016

PRÉFACE	2
Chapitre 1: LE RÔLE ET LES COMPÉTENCES DU FORMATEUR DANS LE SYSTÈME JUDICIAIRE	7
LE RÔLE DU FORMATEUR DANS LE SYSTÈME JUDICIAIRE.....	9
COMPÉTENCES	11
Chapitre 2: LA PLANIFICATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION.....	14
PRINCIPE N° 1. Tout programme de formation doit être orienté sur les besoins.	17
I.1. <i>Évaluation continue des besoins</i>	17
I.2. <i>Implication des parties prenantes concernées dans l'identification des besoins</i>	18
I.3. <i>Utiliser les données d'évaluation des besoins et planifier à temps</i>	19
I.4. <i>Réagir aux besoins de formation urgents</i>	20
PRINCIPE N° 2. Tout programme de formation doit utiliser une variété de formats de formation. L'approche doit être «sur mesure»	20
II.1. <i>Initiation pour les juges et procureurs nouvellement nommés</i>	21
II.2. <i>Formation relative au droit</i>	22
II.3. <i>Approche multidisciplinaire et interdisciplinaire de la formation</i>	22
II.4. <i>Formation interactive basée sur les compétences</i>	23
II.5. <i>Formation au droit européen</i>	24
II.6. <i>Formation des cadres et des dirigeants</i>	24
PRINCIPE N° 3. Intégration d'une planification orientée vers les besoins dans un cadre conceptuel général.	25
Chapitre 3: MÉTHODES MODERNES DE FORMATION ET CONCEPTION DES FORMATIONS	27
I. Vue d'ensemble des principes de l'apprentissage participatif sur différents styles d'apprentissage des adultes, sur les principes de l'andragogie	29
I.1. <i>Comparaison entre les approches de formation traditionnelles et les approches participatives</i>	29
I.2. <i>Le modèle des styles d'apprentissage des adultes de Kolb</i>	30
I.3. <i>Principes de l'apprentissage des adultes</i>	31
II. Une explication approfondie de différentes méthodes de formation particulièrement adaptées à la formation judiciaire.....	33
II.1. <i>Réflexion libre (brainstorming)</i>	34
II.2. <i>Travail en «boule de neige» (ou formation de «pyramides»)</i>	35
II.3. <i>Brise-glace</i>	36
II.4. <i>Présentations</i>	36
II.5. <i>Alternance de cours magistraux et de travail en équipe</i>	40
II.6. <i>Débat</i>	42
II.7. <i>Audiences simulées et exercices de jeux de rôles</i>	42
II.8. <i>Démonstrations pratiques</i>	43
II.9. <i>Résolution de problèmes: Les sept étapes de l'analyse des problèmes</i>	44
II.10. <i>Études de cas</i>	45
II.11. <i>Exercices expérientiels</i>	46

II.12. Retour d'information.....	47
II.13. Débriefing.....	48
Exemple: cadre d'un modèle de cours à huit niveaux.....	48
III. Formation sur le lieu de travail	50
III.1. Environnement de travail des juges et procureurs modernes.....	50
III.2. Parrainage ou mentorat.....	51
III.3. Supervision.....	51
III.4. Intervision (supervision par des homologues).....	53
IV. Utilisation de la technologie moderne	53
IV.1. Formation fondée sur la technologie et apprentissage mixte.....	54
IV.2. La méthode «Live Case».....	55
V. Modèle de formation moderne pour la formation initiale.....	55
V.1. Apprentissage en groupes.....	55
V.2. Parrainage/mentorat.....	56
V.3. Apprentissage électronique et apprentissage mixte.....	57
V.4. Stages externes pour découvrir le monde extérieur lorsque celui-ci concerne le système judiciaire.....	57
Conclusion.....	58
Chapitre 4: ORGANISER UN ÉVÉNEMENT DE FORMATION	60
Étapes à suivre par les organisateurs de formation.....	62
La préparation d'un événement de formation.....	64
I.1. Sélection et préparation des formateurs.....	64
I.1.1. Une étude de cas.....	66
I.2. Préparation du matériel de formation.....	67
I.3. Sélection des participants.....	70
La phase de mise en œuvre d'un programme de formation	71
II.1. Ce sont les premières impressions qui comptent!.....	71
II.2. L'environnement d'apprentissage.....	71
II.3. Matériel.....	72
II.4. Événements culturels.....	73
II.5. L'activité de formation et le «monde extérieur»	73
II.6. Documents officiels.....	73
III. Après l'événement de formation.....	74
III.1. Tâches de l'organisateur de formation	74
III.1.1. Débriefing.....	75
III.1.2. Le questionnaire d'évaluation.	75
III.1.3. Le rapport.....	75
III.1.4. Diffusion des résultats.....	76
III.1.5. Mise en réseau au sein de la communauté professionnelle.....	77
Chapitre 5: GRANDES ÉTAPES DE L'APPRÉCIATION	78
PREMIÈRE PARTIE.....	80
I.1. Établissement des grandes lignes du concept de l'appréciation pour un environnement centré sur le participant.....	81
I.2. Le kit d'évaluation.....	88

DEUXIÈME PARTIE.....	93
II.1. <i>Aspects spécifiques de l'évaluation et de l'appréciation de la formation initiale</i>	93
II.2. <i>Types d'évaluations</i>	93
REMERCIEMENTS.....	98
GLOSSAIRE	100

Chapitre 1:

LE RÔLE ET LES COMPÉTENCES DU FORMATEUR DANS LE SYSTÈME JUDICIAIRE

*La pratique est la partie la plus difficile de l'apprentissage,
et la formation est l'essence de la transformation*

Ann Voskamp

Le présent chapitre s'adresse à tous ceux qui s'intéressent à la formation et à l'échange de bonnes pratiques de formation, aux praticiens impliqués dans la formation, aux formateurs, aux organisateurs de formations et à tous les décisionnaires de ce domaine.

Il vise à apporter une réponse aux questions suivantes:

- Quel est le rôle Réseau européen de formation judiciaire dans la promotion de la coopération entre les institutions de formation nationales de l'Union européenne?
- Quel est le rôle du formateur dans le système judiciaire?
- De quelles compétences un praticien a-t-il besoin pour assurer les fonctions de formateur?
- Le manuel présente-t-il des bonnes pratiques encourageantes?

Le Réseau européen de formation judiciaire (REFJ): favoriser la coopération entre les institutions de formation nationales de l'UE et partager les pratiques de formation

Depuis sa création sous la forme d'une personne morale privée (association sans but lucratif) de droit belge en 2003, le Réseau européen de formation judiciaire (REFJ) a pour mission de mener une réflexion sur les normes et programmes de formation pour les membres des systèmes judiciaires des pays de l'Union, de coordonner des échanges en matière de formation judiciaire et des programmes conjoints et de favoriser la coopération entre les institutions de formation nationales des États membres du REFJ. Le REFJ est actif dans trois domaines principaux: ses propres activités d'échange et de formation, les activités nationales coordonnées par le réseau et les activités visant à favoriser la coopération dans le développement de méthodes de formation.

Au niveau européen, plusieurs institutions de formation transfrontalières organisent directement des formations judiciaires et juridiques. C'est le cas par exemple de l'Académie du droit européen (ERA) à Trèves ou encore du Centre européen de la magistrature et des professions juridiques à Luxembourg, qui fait partie de l'Institut européen d'administration publique (EIPA). Ces organismes ne représentent toutefois qu'une assez petite partie de la formation judiciaire en Europe dans son ensemble. La grande majorité des activités de formation sont organisées par les institutions de formation judiciaire nationales des 35 institutions membres du REFJ, ainsi que par certaines universités. Outre le REFJ, la Commission

européenne ainsi que le Conseil de l'Europe (CdE)¹ renforcent, promeuvent et favorisent la coopération et le réseautage entre les établissements nationaux de formation judiciaire.

Selon le Conseil de l'UE, le REFJ «est le mieux à même de coordonner, grâce aux membres du réseau, des actions nationales de formation et d'élaborer une offre de formations transfrontières à l'intention des juges et des procureurs» (2014/C 443/04).

Cette création de réseaux à différents niveaux a traditionnellement pour objectif de favoriser les synergies entre les activités organisées dans différents pays, de partager les pratiques de formation et, ainsi, de créer un cadre permettant aux juges et procureurs (et à leurs formateurs) de lancer des projets conjoints. La vision poursuivie est de permettre aux juges et procureurs issus de contextes juridiques, linguistiques et culturels différents d'acquérir des capacités, des compétences et des connaissances dans un cadre de formation de qualité.

La coopération présente toutefois une autre dimension, qui revêt une importance croissante depuis deux décennies: les instruments législatifs du droit européen relatifs à la reconnaissance mutuelle des décisions judiciaires en matière civile et commerciale, et la décision-cadre relative au mandat d'arrêt européen indiquent clairement que l'avenir des systèmes judiciaires européens passera par la création d'un espace européen de justice et de liberté fondé sur la confiance mutuelle. Cet aspect est souligné explicitement par le «Programme de Stockholm — une Europe ouverte et sûre qui sert et protège les citoyens», un programme ambitieux adopté en 2010 par le Conseil². Le programme de Stockholm indique clairement que la confiance mutuelle entre les États membres est une condition indispensable à la création d'un tel espace ouvert. La communication de la Commission européenne de 2011 sur le «Plan d'action mettant en œuvre le programme de Stockholm»³ souligne sans équivoque que l'objectif de «susciter la confiance dans une justice européenne» donne «une dimension nouvelle à la formation judiciaire européenne». L'étude du Parlement européen de 2011 intitulée «Formation judiciaire dans les États membres de l'Union européenne»⁴ s'inscrit précisément dans la même démarche. L'un des objectifs très ambitieux et concrets du programme de Stockholm est de faire en sorte que la moitié des professionnels du droit (avocats compris) soient formés au droit européen d'ici à 2020.

S'il est donc admis que la formation judiciaire est un facteur crucial pour la création d'un

¹ Dans le domaine du réseautage au niveau judiciaire et juridique, le CdE intervient par exemple par le biais du Conseil consultatif de juges européens (CCJE), du Conseil consultatif de procureurs européens (CCPE), du Réseau de Lisbonne (aujourd'hui intégré à la Commission européenne pour l'efficacité de la justice, CEPEJ) et du Réseau de formation aux droits de l'homme pour les professionnels du droit (*Human Rights Education for Legal Professionals*, HELP).

² Conseil européen (2010), «Le Programme de Stockholm — Une Europe ouverte et sûre qui sert et protège les citoyens», CE (2010/C 115/1), Bruxelles.

³ Commission européenne (2011), Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil, «Susciter la confiance dans la justice européenne — donner une dimension nouvelle à la formation judiciaire européenne», COM (2011) 551 final, Bruxelles.

⁴ Parlement européen, Direction générale des politiques internes (2011), «Formation judiciaire dans les États membres de l'Union européenne», PE 453.198, Bruxelles. Voir aussi l'avis n° 4 du CCJE, pt. 16, qui affirme que la formation judiciaire «relève de l'intérêt public».

espace européen commun de justice et de liberté fondé sur la confiance mutuelle, la qualité du formateur judiciaire intervient automatiquement dans l'équation puisque le formateur est l'un des principaux acteurs garantissant la qualité de la formation judiciaire. On peut toutefois affirmer sans exagération qu'il existe de bonnes raisons de douter que les instruments européens «traditionnels» de coopération et de création de réseaux dans le domaine de la formation judiciaire, comme l'organisation de conférences intergouvernementales à intervalles réguliers, la création d'outils d'apprentissage électronique (et non de simples livres électroniques) portant exclusivement sur la législation et les connaissances, etc. ait réellement renforcé de façon générale la confiance mutuelle entre les professionnels du droit en Europe.

De ce fait, la principale réalisation du REFJ depuis sa création en 2000, et son principal mérite, est qu'il a, au travers de différents textes et activités produits par les groupes de travail et les groupes d'experts thématiques, développé une série d'activités qui, tout en respectant l'«indépendance» de la formation vis-à-vis des considérations de politique partisane ainsi que le principe de subsidiarité des institutions européennes vis-à-vis des travaux organisés de façon autonome par les parties intéressées nationales du domaine, mis l'accent entièrement sur l'encouragement et la promotion de la confiance mutuelle entre les professionnels du monde judiciaire, y compris les formateurs, dans les États membres. Les différents programmes d'échange individuels et groupés destinés aux juges, procureurs et formateurs judiciaires, auxquels ont participé des milliers de participants originaires des 28 pays, sont un exemple de réussite.

Sous l'égide du groupe de travail «Programmes», plusieurs sous-groupes de travail ont produit et continuent de produire des formats de formation interactifs très réussis sur différents thèmes liés à la coopération judiciaire transfrontière en droit civil, pénal et administratif (y compris en droit constitutionnel).

Parmi ces sous-groupes, on peut citer notamment l'ancien [sous-groupe de travail «Formation des formateurs»](#) qui a concentré ses travaux sur les approches axées sur les participants et examiné le rôle et les compétences du formateur judiciaire en Europe. À l'heure actuelle, le [groupe de travail «Méthodes de formation judiciaire»](#), dont le mandat a débuté en 2015, s'est focalisé principalement sur les méthodologies de formation. Ses membres sont convaincus qu'une interprétation moderne du rôle et des compétences du formateur dans la gestion des méthodologies de formation est essentielle pour continuer d'améliorer la situation et renforcer la confiance mutuelle entre les professionnels européens du monde judiciaire.

LE RÔLE DU FORMATEUR DANS LE SYSTÈME JUDICIAIRE

La compréhension du rôle du formateur judiciaire doit s'appuyer sur les principes bien connus et généralement admis de l'apprentissage des adultes.

Plutôt que de confronter des participants passifs et réactifs à un volume important de con-

naissances théoriques, au risque de les surcharger, le formateur est censé *faciliter le développement professionnel des (futurs) juges et procureurs selon une approche pratique démontrant la pertinence des éléments enseignés*. Cette approche vise principalement à identifier les besoins des apprenants adultes afin d'améliorer durablement leurs capacités, compétences et connaissances professionnelles. Il convient d'interpréter ce principe au sens large, car il va bien au-delà des questions juridiques et judiciaires.

Le concept récurrent d'«apprentissage tout au long de la vie» impose aux juges et procureurs de remettre constamment en cause leurs connaissances, compétences et comportements professionnels. Dans un monde judiciaire en pleine évolution, plus rien ne peut être pris pour acquis. L'un des rôles importants des formateurs judiciaires consiste donc à aider les participants «à *désapprendre et à apprendre*» à nouveau, comme l'exprime *Alvin Toffler* (voir la citation complète au début du ch. 3).

Une conséquence naturelle des idées et des concepts évoqués ci-dessus est que la sélection des formateurs nécessite d'évaluer leurs capacités pédagogiques et didactiques, et pas uniquement leur parcours professionnel, leur ancienneté, leurs publications, etc. Un juge ou procureur reconnu sur le plan scientifique et professionnel n'est pas nécessairement un bon formateur.

Il convient donc de soumettre les formateurs à une évaluation préliminaire basée sur les compétences requises pour assurer effectivement une formation dans le domaine des compétences judiciaires. Il y a lieu d'admettre qu'une bonne évaluation préliminaire ne permet pas d'exclure totalement le risque de trouver des formateurs adéquats par «essai et erreur», mais elle peut éliminer le facteur d'incertitude important qui découle d'une sélection aléatoire d'un formateur sur la base d'informations qui restent subjectives.

En ce qui concerne la position professionnelle et statutaire des formateurs issus du système judiciaire, il importe d'alléger leur charge de travail normale. La formation est un outil fondamental pour assurer l'indépendance et l'autonomie du pouvoir judiciaire. Des compétences, capacités et connaissances professionnelles bien développées sont essentielles non seulement pour prendre des décisions correctes, mais aussi pour garantir la reconnaissance des juges et procureurs au sein de la société.

COMPÉTENCES

L'analyse des compétences d'un formateur dans le système judiciaire doit prendre en considération les **connaissances, compétences, attitudes et valeurs** que promeut ce système judiciaire. Un bon formateur judiciaire, qu'il s'agisse d'un praticien issu du monde judiciaire ou d'une personne provenant du monde universitaire, d'une autre discipline ou d'une autre profession, doit évidemment posséder au minimum une connaissance de base de la façon dont les juges et procureurs «fonctionnent et pensent», c'est-à-dire qu'il doit connaître leurs normes déontologiques et leurs valeurs.

Un bon formateur judiciaire doit donc avant tout posséder des compétences **méthodologiques** en plus d'une bonne connaissance du domaine et d'une attitude bien ajustée envers la profession.

Si la séance de formation n'est pas correctement intégrée à ce cadre judiciaire (indépendance, degré élevé de professionnalisme, devoir de réserve et de confidentialité), le message du formateur risque d'être perçu comme «artificiel» et attirer la critique des participants. Mais hormis cette caractéristique particulière importante du monde judiciaire, les juges et procureurs partagent les besoins spécifiques recensés par l'andragogie pour tous les types d'apprenants adultes. Un bon formateur judiciaire doit donc posséder les **compétences méthodologiques, sociales et psychologiques** nécessaires pour:

- interagir avec les juges et procureurs en tant que personnes compétentes et autonomes;
- instaurer un environnement d'apprentissage agréable et positif dans lequel les apprenants ont le sentiment d'être des acteurs;
- impliquer activement et le plus possible les apprenants, y compris en encourageant de façon subtile les participants isolés ou particulièrement peu enclins à s'engager;
- créer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage personnalisées permettant la formation sur mesure de tout juge;
- utiliser une grande variété de méthodes et techniques interactives, orientées vers la pratique et expérientielles (discussions, groupes de «buzz», simulations, activités de résolution de problèmes ou études de cas, etc.);
- favoriser et renforcer le travail en équipe;
- permettre aux bénéficiaires de la formation de faire face de manière efficace aux situations de la vie réelle.
- permettre à chaque participant de réaliser pleinement son potentiel⁵;

⁵ Suivant ainsi la méthode philosophique de la maïeutique élaborée par Socrate il y a plus de deux mille ans. À l'instar d'une sage-femme mettant au monde un enfant, le formateur a pour mission de faciliter la génération d'idées dans l'esprit de l'apprenant par une série de questions pertinentes ou d'autres encouragements.

- exprimer des observations ciblées et constructives permettant une réaction immédiate; et
- renforcer la motivation des apprenants par des stimuli internes (par exemple, envie d'accroître sa satisfaction au travail ou de renforcer son estime de soi).

La question fondamentale reste cependant la suivante: comment garantir, dans le contexte spécifique d'une institution nationale de formation judiciaire, l'application correcte et durable des critères permettant de sélectionner les formateurs qui possèdent les meilleures compétences méthodologiques et d'offrir ainsi la garantie d'une qualité maximale des formations? Les réponses apportées à cette question varient probablement selon la culture judiciaire concernée, et donc selon la perspective nationale des procédures de recrutement et de sélection.

Le présent manuel constitue donc une opportunité de renforcer le partage d'expériences entre les formateurs et les experts de différentes écoles et institutions.

Il adopte une approche empirique, c'est-à-dire axée sur les pratiques observées sur le terrain en Europe.

Dans le cadre du projet «Étude sur les meilleures pratiques en matière de formation des juges et des procureurs» (Lot 1), financé par l'UE, un laboratoire composé d'experts du REFJ a élaboré une définition des meilleures pratiques de formation judiciaire en Europe. Plutôt que de discuter des meilleures pratiques au sens le plus strict, le laboratoire d'experts propose d'utiliser le concept de «bonnes pratiques ou pratiques prometteuses», qui correspond bien à l'approche adoptée par le présent manuel.

Dans le domaine de la formation judiciaire, une «bonne pratique ou pratique prometteuse» se définit par les caractéristiques suivantes:

1. sa capacité à être transférée efficacement à d'autres juridictions;
2. la mesure dans laquelle elle innove ou actualise (ou même inspire) les pratiques de formation existantes et établies en vue d'améliorer l'expérience d'apprentissage des juges et procureurs;
3. sa capacité d'adaptation aux différentes circonstances culturelles, sociales, économiques et religieuses dans lesquelles s'inscrit le fonctionnement des systèmes judiciaires des différents pays de l'Union; cette adaptation suppose notamment de percevoir les approches et solutions adoptées dans un autre pays non pas comme une menace pour son propre système, mais comme une réelle source de «valeur ajoutée»;
4. l'existence d'éléments démontrant clairement qu'elle répond à un besoin de formation exprimé.

Ces caractéristiques sont utiles aux fins du présent manuel, qui entend fournir très concrètement aux décideurs, aux formateurs, aux organisateurs de formations, aux directeurs de programmes de formation, etc. des exemples pratiques de méthodes modernes:

- de planification;
- de réalisation d'une formation;

- d'organisation d'un événement de formation;
- d'évaluation des événements de formation judiciaire.

Il convient de noter également que l'application correcte des meilleures pratiques d'un autre pays dans son propre système nécessite des discussions préalables en interne et une formation sur mesure consacrée au thème en question. Une simple transposition à l'identique est rarement une bonne idée.

Comme l'illustre le schéma en couleurs au début de chaque chapitre, en commençant par le chapitre 1, il existe une chronologie guidée par le «cycle de vie de formation».

Cette chronologie se présente comme suit:

- planification d'un programme de formation fondé sur une évaluation des besoins (chapitre 2),
- via la conception moderne d'événements et de séances de formation individuels (chapitre 3),
- déroulement organisationnel de l'événement (chapitre 4),
- jusqu'à la communication d'une évaluation en bonne et due forme qui doit également donner des idées de formations futures (chapitre 5).

Tel est le périple professionnel auquel nous vous invitons.

Chapitre 2:

LA PLANIFICATION

D'UN PROGRAMME DE FORMATION⁶

«Si vous me donnez six heures pour abattre un arbre, je passerai les quatre premières heures à aiguiser ma hache.»

Abraham Lincoln

Ce chapitre s'adresse à tous les *décideurs* impliqués dans la planification d'une école, organisation ou institution de formation. Les auteurs ciblent tout particulièrement les **responsables, administrateurs et organisateurs de formations**. Les **formateurs et les praticiens** pourraient également tirer bénéfice de ces informations de contexte, mais le présent chapitre ne porte pas principalement sur leurs tâches spécifiques.

Ce chapitre s'efforce d'apporter une réponse aux questions suivantes:

- Pourquoi la planification dépend-elle autant des besoins des bénéficiaires, c'est-à-dire des juges et procureurs?
- Un programme de formation sur mesure (offrant un choix de différents formats de formation) présente-t-il un intérêt à la phase de planification? Comment établir un lien entre les besoins identifiés et le format de formation adéquat?
- Quels sont les avantages des formats de formation décrits?
- Quelles sont les principales variables à prendre en considération pour concevoir un programme de formation au sein d'une institution?

L'exécution de programmes continus de formation au travail pour les plus de 150 000 juges et procureurs actuellement en poste dans les 28 États membres de l'Union européenne et pour les futurs juges et procureurs n'est pas une fin en soi. La charge de travail croissante, les réformes législatives fréquentes et la complexité croissante des procédures judiciaires provoquées par les (r)évolutions technologiques et les grands changements sociaux font que l'«apprentissage tout au long de la vie» est désormais une évidence pour tous les membres du corps judiciaire.

Les institutions de formation régionales, nationales et européennes assument la responsabilité importante de *planifier* et d'*organiser* un large éventail d'activités de formation. Ces activités ne doivent pas seulement être planifiées, mais aussi correspondre aux besoins des futurs juges et procureurs ou des juges et procureurs en poste. La *planification et la conception des formations* permettent de faciliter au maximum l'apprentissage dans le contexte de l'éducation des adultes.

Le processus de planification au sein d'une institution de formation moderne devrait respecter **trois principes**:

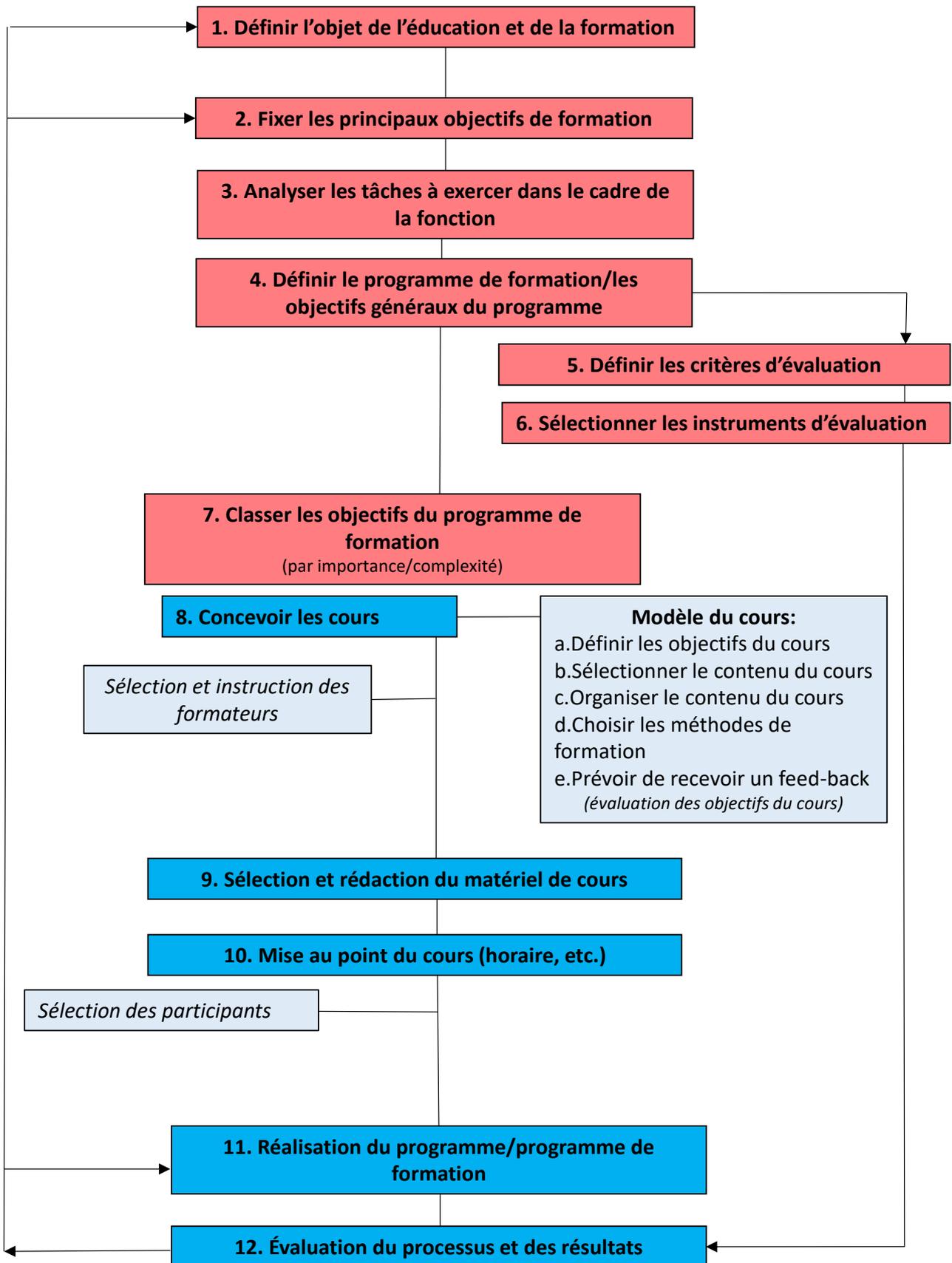
- **PRINCIPE N° 1:** *Tout programme de formation doit être orienté sur les besoins.*

⁶ Le terme «programme de formation» est utilisé pour couvrir l'ensemble des éléments composant un programme.

- **PRINCIPE N° 2:** *Tout programme de formation doit utiliser une variété de formats de formation. L'approche doit être «sur mesure»⁷*
- **PRINCIPE N° 3:** *La planification orientée vers les besoins doit être intégrée à un cadre conceptuel général conformément au schéma⁸ ci-dessous:*

⁷ La notion de *programme sur mesure* se réfère à la sélection d'un format de formation en fonction des besoins des participants, mais aussi au choix de la méthode et du contenu en fonction du profil du groupe de bénéficiaires de la formation.

⁸ Ce diagramme utilise un code de couleur différent à chaque chapitre. Le code de couleur se réfère aux caractéristiques analysées à chaque chapitre. Le rouge est la couleur indiquant les éléments analysés et présentés en détail à des fins spécifiques.



Les douze étapes présentées dans le schéma ci-dessus comportent plusieurs couches qui font intervenir différents acteurs: administrateurs de formation, organisateurs, formateurs et bénéficiaires du programme de formation. Aussi sera-t-il analysé en partant de divers angles de vue dans les différents chapitres.

PRINCIPE N° 1. TOUT PROGRAMME DE FORMATION DOIT ETRE ORIENTE SUR LES BESOINS.

Il importe que les organes de planification élaborent de bonnes pratiques concernant les *défis majeurs* du processus de planification du point de vue de l'évaluation des besoins⁹. Ces défis sont les suivants:

1. l'évaluation continue des besoins;
2. la consultation des parties prenantes concernées telles que la société civile, le monde universitaire et les groupes d'intérêts particuliers concernant les critères de référence pour l'élaboration des programmes;
3. le respect des échéances par un processus de planification efficient;
4. la nécessité de réagir rapidement aux besoins urgents en formation.

I.1. ÉVALUATION CONTINUE DES BESOINS

L'une des tâches importantes de toute institution de formation judiciaire consiste à identifier les *véritables besoins de formation* des magistrats en poste et de répondre à ces besoins.

Comme l'illustre le diagramme organisationnel au début du présent chapitre dans le «cycle de vie de formation», la planification d'un programme de formation atteignant ses objectifs nécessite d'effectuer au préalable une évaluation et une analyse approfondies des besoins selon différentes perspectives. Cet aspect est important pour les raisons suivantes:

- Il n'est possible de définir les objectifs concrets d'un programme de formation qu'après avoir déterminé le contexte judiciaire spécifique et l'expérience passée du groupe cible potentiel.
- Les critères d'évaluation d'un programme de formation – ou d'un événement de formation spécifique au sein du programme de formation – ne peuvent être définis correctement que si des objectifs de formation réalistes reflétant les besoins réels des juges et procureurs sont fixés par avance.

⁹ Les questions financières et budgétaires (honoraires des intervenants, remboursement des frais de voyage, etc.) sont laissées intentionnellement de côté même si elles revêtent évidemment une importance capitale pour l'élaboration des programmes. Ces facteurs dépendent à tel point des contextes nationaux qu'il semble virtuellement impossible de définir des normes européennes communes. Le parrainage par des bailleurs de fonds publics ou privés, largement répandu dans certaines parties d'Europe, vient accroître encore la complexité, surtout si l'on considère l'incidence possible de ce parrainage sur le contenu des formations. En outre, les questions financières et budgétaires échappent en grande partie à l'influence des organisateurs de formations et des formateurs, raison supplémentaire de ne pas aborder ce thème dans un manuel consacré aux meilleures pratiques de «formation des formateurs».

- Une évaluation en bonne et due forme (allant bien au-delà de «fiches de satisfaction») permet de tirer des conclusions concernant les véritables besoins de formation des personnes qui ont participé à un événement de formation.

MÉTHODES D'ÉVALUATION. Différentes méthodes d'évaluation des besoins sont dès lors recommandées, par exemple:

- des [enquêtes](#) réalisées au sein des tribunaux et des parquets;
- des [questionnaires](#) distribués à l'occasion d'événements de formation;
- l'observation et l'identification des tâches typiques à l'intérieur du système judiciaire, suivies de l'élaboration de profils de fonction;
- des [discussions régulières sur le développement professionnel](#) avec les présidents de tribunaux et procureurs généraux dans le cadre d'[entrevues](#) avec les juges et procureurs.

Les [enquêtes et questionnaires](#) constituent des outils précieux permettant d'acquérir une compréhension initiale des besoins de formation au sein de l'appareil judiciaire. Ils ne permettent toutefois pas d'obtenir une image complète. La réussite ou l'échec d'une évaluation et analyse complète et fiable des besoins dépend de l'implication des personnes chargées du développement du personnel au sein des administrations judiciaires et/ou des établissements nationaux de formation, et plus encore au sein des tribunaux et des parquets.

En fait, les administrations judiciaires et les institutions de formation qui recensent en premier lieu les tâches très différentes des différents types de juges et procureurs, et qui élaborent ensuite un concept de développement professionnel («profil de fonction») pour chacune de ces tâches (connaissances, capacités et compétences requises), apportent une contribution précieuse à l'évaluation des besoins de formation des groupes comme des personnes.

I.2. IMPLICATION DES PARTIES PRENANTES CONCERNEES DANS L'IDENTIFICATION DES BESOINS

Du point de vue formel, la planification des programmes au sein de la plupart des institutions de formation judiciaire européennes, nationales et régionales relève des compétences d'un comité de pilotage, d'un conseil d'administration ou de direction ou d'une autre instance similaire. Ces instances adoptent un programme:

- semestriel,
- annuel,
- biennal.

Elles se composent normalement de membres issus des différents niveaux et instances spécialisées du système judiciaire national, ainsi que de représentants des ministères ou départements de la justice et, dans les pays possédant des institutions de ce type, de représentants de hauts conseils judiciaires autodésignés.

DIFFÉRENTES APPROCHES DE LA PLANIFICATION. À la phase de planification proprement dite, différentes écoles suivent différentes approches.

1. Dans certains cas, l'organe concerné se contente de valider un ensemble de mesures de formation conçu au préalable par un petit groupe d'experts en organisation de formations et de formateurs (s'il existe des formateurs à temps plein).
2. Dans d'autres, les membres de l'organe concerné jouent aussi un rôle décisif et substantiel dans la planification concrète du contenu et des méthodes du programme à venir.
3. Dans certains cas, des formateurs à temps plein assurent la conception et la planification des formations.

RECOMMANDATIONS RELATIVES AU PROCESSUS DÉCISIONNEL. Indépendamment des processus effectifs de prise de décisions, la composition «centrée sur la justice» des organes concernés risque de susciter une myopie qui empêche dans une certaine mesure de déceler les lacunes propres au système judiciaire et les besoins de formation correspondants. Donc:

- les contributions de la société civile
- et du monde universitaire

peuvent être une source particulièrement utile de réflexions pendant l'élaboration du programme de formation.

Si, dans un contexte national donné, il est difficile d'institutionnaliser un dialogue de ce type, les enquêtes ou sondages réalisés sur la qualité de la justice et le degré de confiance dont sont investis les juges et procureurs peuvent constituer une source indirecte précieuse pour la planification des programmes.

- Par ailleurs, les associations professionnelles de juges et procureurs (basés sur une adhésion volontaire) peuvent apporter des idées importantes, en particulier en ce qui concerne la formation aux concepts de réforme (*de lege ferenda*) pour le système judiciaire. Leur point de vue de participants bien informés, mais extérieurs à la politique des administrations judiciaires, sur des thèmes tels que l'auto-gouvernance judiciaire, l'éthique judiciaire ou encore les procédures disciplinaires, peut enrichir considérablement l'offre de formations.

I.3. UTILISER LES DONNEES D'ÉVALUATION DES BESOINS ET PLANIFIER A TEMPS

LE TEMPS COMME RESSOURCE DANS LA PLANIFICATION. La planification d'un programme de formation cohérent, complet et varié nécessite forcément beaucoup de temps. Il est nécessaire de concilier les besoins de formation recensés avec les contraintes financières et infrastructurelles, c'est-à-dire que l'organe compétent évoqué ci-dessus doit faire des choix, définir les thèmes et les groupes cibles des événements de formation (qu'il s'agisse de cours sur site, de webinaires ou de simples séances individuelles d'apprentissage électronique), adopter le contenu des programmes et attribuer des créneaux horaires à chaque événement de formation.

La planification d'événements de formation spécifiques (qu'il s'agisse de formations sur site ou à distance) prend du temps, c'est pourquoi il est [recommandé de finaliser le programme suffisamment longtemps avant le premier événement de formation](#). Les outils de formation

basés sur le web doivent être conçus par des experts, et les formations sur site nécessitent de recruter des orateurs ou des formateurs souvent très recherchés et occupés. Il est également recommandé de lancer l'appel à candidatures envers le groupe cible au plus tard quatre ou cinq mois avant la séance de formation dans la mesure où les juges et procureurs ont souvent un agenda très serré avec des audiences programmées plusieurs mois à l'avance.

I.4. REAGIR AUX BESOINS DE FORMATION URGENTS

POURQUOI SIX MOIS À L'AVANCE? Le noyau substantiel d'un programme devrait être fixé au moins *six mois avant le premier événement de formation prévu* afin:

- de permettre de lancer correctement l'appel à candidatures;
- de recruter des formateurs pour les événements de formation.

Par ailleurs, les réformes législatives importantes et les grands bouleversements sociaux font qu'il est parfois nécessaire d'organiser en urgence des événements de formation «sur mesure», y compris les outils web adéquats. Ces besoins concerneront souvent de nouvelles connaissances, mais pourraient aussi être liés au développement des compétences.

RESSOURCES. La conséquence des conclusions ci-dessus est que toute institution de formation moderne devrait avoir la prévoyance de mettre en réserve des fonds suffisants, les ressources humaines nécessaires, des créneaux de temps libres toute l'année et la capacité infrastructurelle nécessaire à l'organisation de formations sur place ad hoc, afin de pouvoir organiser des événements de formation dédiés urgents dans des délais réduits. Dans certains cas, il pourrait même être préférable d'envoyer une équipe de formateur dans un tribunal ou un parquet spécifique afin de proposer une formation concrète réellement sur mesure portant sur le traitement d'un dossier particulièrement complexe ou un processus de changement particulièrement lourd au sein de l'institution.

PRINCIPE N° 2. TOUT PROGRAMME DE FORMATION DOIT UTILISER UNE VARIETE DE FORMATS DE FORMATION. L'APPROCHE DOIT ETRE «SUR MESURE»

FORMATS DE FORMATION. Une institution de formation judiciaire moderne utilise une série de formats de formation en raison de la diversité des besoins. Ces formats pourraient inclure par exemple:

1. Une approche mixte entre l'apprentissage sur site et l'apprentissage à distance;
2. un format propre à la formation d'intégration des nouvelles recrues;
3. un format apportant une combinaison de séances de formation basées sur la connaissance, pluridisciplinaires ou interdisciplinaires et orientées vers les compétences;
4. un format intégrant des événements de formation spécifiques portant sur les méthodes pratiques et concrètes dans le cadre du droit européen en tant que partie intégrante du droit national;

5. un format conçu spécialement pour le développement des compétences de gestion et de leadership.

MÉTHODES ET PRINCIPES DE FORMATION ASSOCIÉS. En ce qui concerne *les méthodes de formation utilisées par les formateurs* dans chacun de ces formats, le fait est qu'il existe une longue tradition de cours magistraux ne permettant que peu ou pas d'interaction. Cette approche a pourtant connu des modifications substantielles ces vingt-cinq dernières années. D'importantes découvertes dans le domaine de l'apprentissage des adultes (andragogie) concernant le mode d'apprentissage des professionnels adultes a suscité la nécessité d'une nouvelle conception des événements et séances de formation avec un degré élevé d'interactivité et une grande variété de méthodes. Cet aspect devrait également être reflété dans la macro-planification, qui se base sur les besoins des participants et leur façon d'apprendre.

Selon les besoins de formation identifiés, qui pourraient varier considérablement entre les différents groupes de professionnels au sein d'un même système judiciaire, les établissements nationaux de formation judiciaire devraient fournir, à l'intérieur d'un même programme, différents formats d'événements de formation comme des conférences, des symposiums, des séminaires, des ateliers, des webinaires, des outils d'apprentissage électronique, des échanges, etc.

Un examen plus approfondi des formats d'apprentissage possibles pourrait aussi présenter un avantage pour la formation des administrateurs, organisateurs et décisionnaires de manière générale.

II.1. INITIATION POUR LES JUGES ET PROCUREURS NOUVELLEMENT NOMMES

- Le programme de formation doit refléter la profession.
- Selon les critères de sélection pour l'accès à la profession de juge ou de procureur, le programme de formation pourrait être modulaire ou prendre une autre forme.
- Si nous basons notre philosophie sur les connaissances déjà disponibles et le talent du juge à former, un programme de formation modulaire est possible. Cela signifie aussi que les bénéficiaires de la formation doivent écrire leurs propres plans de développement de leurs talents personnels.
- Les facteurs fondamentaux d'une éducation réussie sont les suivants:
 - la façon dont le programme reflète la profession;
 - la façon dont le programme est adapté aux connaissances que les participants possèdent déjà;
 - un environnement stimulant aux cours et sur le lieu de travail.

L'objectif d'un environnement de travail stimulant est avant tout de faire en sorte que les bénéficiaires de formation concentrent leur attention et leur énergie sur l'apprentissage, et non sur l'«auto-maintenance». Les bénéficiaires de la formation doivent se sentir libres d'indiquer ce qu'ils trouvent difficile et ce qu'ils souhaitent améliorer, et être encouragés à le faire. Cela suppose entre autres que la personne qui supervise les apprenants ne doit pas les évaluer (en permanence).

POINTS DE FOCALISATION. Comme dans le cas des juges et procureurs en formation, la formation des juges et procureurs nouvellement nommés diffère en partie de celle des juges et procureurs expérimentés. La partie du programme de formation consacrée à l'initiation orientée vers les besoins présentera donc des caractéristiques particulières concernant:

- **Le contenu:** le programme de formation doit aborder des thèmes d'une importance vitale dès le début de la pratique professionnelle; il est possible de consacrer du temps aux compétences de rédaction de documents et à la pratique des séances au tribunal (éventuellement par le biais de simulations), à l'«art du juge», à la déontologie et à l'intégrité, etc.
- **Les méthodes choisies.** Créer un réseau dans lequel le juge en formation peut étudier, réfléchir et apprendre en coopération avec d'autres. Une méthode de formation orientée vers les besoins conçus spécifiquement à cette fin suppose d'associer un juge ou procureur nouvellement nommé à un tuteur individuel ou à une équipe d'apprentissage entre pairs.

II.2. FORMATION RELATIVE AU DROIT

La formation aux questions de droit est importante et restera toujours importante pour les juges et procureurs. Les connaissances juridiques sont le cœur même du travail d'un juge ou procureur au quotidien. Toutefois, se tenir au fait des questions juridiques constitue essentiellement une tâche personnelle pour les juges et procureurs. Les analyses judiciaires sur support papier ainsi que les bases de données en ligne et les outils d'apprentissage électronique permettent aux juges et aux procureurs de se tenir informés par une étude autonome. La formation relative au droit devrait donc jouer un rôle significatif dans le programme de tout établissement de formation judiciaire. Si cette formation est assurée correctement, c'est-à-dire de manière interactive (avec des études de cas, des simulations de procès, des débats avec modérateur, des webinaires, etc.), cette formation permet non seulement aux nouveaux venus dans un domaine de spécialisation complexe de se faire une première idée de la pratique professionnelle dans leurs domaines respectifs, mais surtout, les formations interactives liées au droit donnent aux juges et aux procureurs des informations contextuelles importantes sur les nouvelles règles tout en renforçant les échanges personnels d'expériences professionnelles.

II.3. APPROCHE MULTIDISCIPLINAIRE¹⁰ ET INTERDISCIPLINAIRE¹¹ DE LA FORMATION

Il a toujours été erroné de croire que les juges et procureurs prennent leurs décisions sur la base d'un raisonnement exclusivement juridique. L'application du droit est au cœur de la

¹⁰ Une approche multidisciplinaire suppose de s'inspirer efficacement de disciplines multiples pour redéfinir les problèmes en dehors des limites normales et pour trouver des solutions basées sur une nouvelle compréhension de situations complexes.

¹¹ L'approche interdisciplinaire combine ou implique deux ou plusieurs disciplines académiques ou domaines d'étude.

société et se trouve confrontée en permanence à des questions et défis d'ordre social, économique, politique et scientifique.

EXEMPLES:

- Les juges et procureurs en matière pénale, les juges de la détention et les juges dans le domaine de la sécurité sociale doivent posséder une bonne connaissance de base de la médecine et de la psychiatrie (légale).
- De même, on ne peut combattre correctement la criminalité économique et financière que si le juge ou procureur concerné est capable de lire un bilan.
- Un juge civil ne peut comprendre les détails d'un contrat eBay que s'il est raisonnablement bien informé du fonctionnement de l'internet.
- Il peut parfois exister un conflit apparent entre une décision correcte en droit et une décision correcte sur le plan éthique. Les juges et procureurs doivent donc être formés régulièrement aux règles de déontologie.
- Dans les sociétés multiculturelles modernes, une communication correcte et sans parti pris dans une salle d'audience nécessite de former les juges et procureurs aux contextes religieux et culturels ainsi qu'aux processus décisionnels typiques afin de leur permettre d'éviter les préjugés et les malentendus.

Il est donc absolument nécessaire que le programme prévoie un pourcentage raisonnable d'événements de formation multidisciplinaires et interdisciplinaires. Le fait de recourir à une diversité de praticiens judiciaires et à des professionnels, formateurs ou intervenants extérieurs au monde judiciaire s'est avéré particulièrement utile pour mettre en exergue les points de contact entre le droit et les autres disciplines.

II.4. FORMATION INTERACTIVE BASEE SUR LES COMPETENCES

COMPÉTENCES NON JUDICIAIRES. Outre leurs connaissances juridiques et autres, les juges et procureurs en exercice doivent posséder un large éventail de compétences psychologiques, sociales et méthodologiques pour jouer convenablement leur rôle. Ces compétences sont résumées par l'expression récente de l'«art du juge» (*judgecraft*)¹². Les formations axées sur les compétences devraient être organisées pour de petits groupes¹³ de participants, ce qui aidera les juges et procureurs à:

- mieux communiquer au travail;
- s'exprimer correctement en public lors des audiences;
- utiliser efficacement leur voix en salle d'audience;
- gérer leur lourde charge de travail en améliorant leurs capacités mémorielles ainsi que par des techniques de réduction du stress et d'amélioration de la santé;
- affronter sans crainte les médias et leur besoin d'information;

¹² Certains parlent même de l'«art du procureur» (*prosecutorial craft*) pour décrire les compétences spécifiques des procureurs.

¹³ D'un point de vue didactique, l'idéal est de travailler sur des groupes comptant au maximum 12 à 14 juges et procureurs.

- mieux évaluer la fiabilité des témoins;
- assumer le rôle de médiateur;
- résoudre les conflits au sein de l'unité, etc.

La formation aux compétences interpersonnelles devrait donc jouer un rôle majeur dans tout programme de formation judiciaire.

II.5. FORMATION AU DROIT EUROPEEN

Le droit européen a submergé les droits nationaux. Les règlements ainsi que les directives ou les décisions-cadres transposées font partie intégrante du droit national dans presque tous les domaines. Tout juge national doit comprendre la procédure de décision préjudicielle prévue à l'article 267 TFUE ainsi que les principes d'interprétation spécifiques du droit de l'Union. L'application des règles d'assistance mutuelle dans les dossiers civils ou pénaux et la connaissance des autres systèmes (et notamment de leur terminologie juridique) sont, elles aussi, d'une importance vitale.

Pourtant, des enquêtes récentes révèlent que les juges et procureurs restent plutôt réticents à appliquer correctement le droit européen. Au vu de ce phénomène et des liens inextricables qui se sont noués entre le droit national et le droit européen, ce dernier devrait faire partie de toute formation axée sur les connaissances pour les juges et procureurs.

En outre, les programmes de formation devraient prévoir une série de mesures de formation (sur site ou autres) portant spécifiquement sur les points de contact entre le droit national et le droit européen dans les différents domaines de spécialisation des juges et procureurs. Tout événement de formation de ce type devrait inclure des leçons pratiques sur la procédure de décision préjudicielle. Le cas échéant, des visites à la CJUE à Luxembourg ou à la Cour européenne des droits de l'homme à Strasbourg, des visites d'étude dans un autre État membre de l'Union ou encore des échanges individuels ou en groupes peuvent parfaire l'offre de formation.

II.6. FORMATION DES CADRES ET DES DIRIGEANTS

L'éducation juridique et la formation initiale des juges et procureurs sont axées tout particulièrement sur la prise de décisions judiciaires. Cependant, dans le monde judiciaire moderne, les juges et procureurs occupant des postes de direction doivent s'acquitter d'un large éventail de tâches de management. Quelles que soient les différences de détail, ce principe vaut pour les 28 États membres de l'Union.

Les tâches de management peuvent inclure, **par exemple**:

- l'administration d'un budget, la promotion du développement professionnel (la «carrière») des juges, procureurs et autres membres du personnel (par le biais d'entrevues structurées de développement de carrière, d'évaluations régulières du personnel, etc.);
- la mise en œuvre de changements en profondeur dans les structures d'un tribunal ou d'un parquet, etc.

Les tâches de ce type ne peuvent être accomplies avec succès que si les connaissances et

les compétences techniques des dirigeants du tribunal ou du parquet sont associées à des compétences d'encadrement. La façon dont un responsable motive les membres de son organisation à œuvrer à la réalisation d'objectifs communs identifiés est d'une importance capitale. Les formations aux «compétences non techniques» de la gestion des changements et de la gestion de projets sont essentielles dans ce contexte. La personne qui dirige un tribunal ou un parquet devrait aussi être formée à l'utilisation correcte des outils informatiques concernés ainsi qu'à l'élaboration de méthodes de travail. Un bon programme de formation judiciaire doit donc inclure une série de séances (modulaires) de formation des cadres et des dirigeants.

PRINCIPE N° 3. INTEGRATION D'UNE PLANIFICATION ORIENTEE VERS LES BESOINS DANS UN CADRE CONCEPTUEL GENERAL.

Tout établissement de formation doit avoir conscience du cadre conceptuel d'un programme de formation. *La définition de la finalité de la formation et de l'éducation dans le système judiciaire* dépend dans une large mesure de la culture judiciaire propre à chaque pays, mais elle doit aussi tenir compte des évolutions récentes partout en Europe. Des études récentes montrent¹⁴ qu'un bon juge, en plus de la maîtrise traditionnelle du droit matériel, doit posséder des compétences supplémentaires. Les juges et procureurs doivent:

- être exposés à des connaissances plus importantes concernant le contexte social du droit et des procédures judiciaires;
- posséder des compétences relatives à l'activité du tribunal pour gérer les tribunaux et leur personnel;
- interagir avec le public et les médias en utilisant les nouvelles technologies, l'éthique judiciaire, etc.

La définition de l'objectif de la formation et de l'éducation des juges et procureurs doit donc être une préoccupation constante en raison des évolutions rapides de la société et du comportement humain et des besoins que ces évolutions engendrent.

LA DÉFINITION D'OBJECTIFS GÉNÉRAUX est une décision institutionnelle qui a une incidence sur l'ensemble de l'activité de formation et sur les résultats escomptés. Elle aura des conséquences ultérieures sur les tribunaux et les parquets. Le processus d'analyse des fonctions contribue à définir en pratique les différents objectifs auxquels les cours et séminaires doivent aspirer.

CHOISIR LA MÉTHODOLOGIE DE FORMATION. Ce n'est qu'après cette phase, qui implique les décideurs institutionnels et les parties prenantes susmentionnées, qu'intervient le professionnel de la formation qui conçoit une formation ou ses différentes séances, fixe des objectifs spécifiques, choisit les méthodes de formation et les instruments d'évaluation adéquats.

¹⁴ C. Thomas, *Judicial Training and Education in Other Jurisdictions*, London, Judicial Studies Board 2006

LA MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION. Au niveau institutionnel, il convient de s'entendre clairement sur la méthode d'évaluation à utiliser afin que les formateurs et les bénéficiaires de formation puissent coordonner leur travail sur ce point également.

Cependant, les analyses fondamentales devraient être effectuées en fonction des besoins identifiés au sein du système judiciaire.

Chapitre 3:

MÉTHODES MODERNES DE FORMATION ET CONCEPTION DES FORMATIONS

«Les analphabètes du XXI^e siècle ne seront pas ceux qui ne savent pas lire et écrire, mais ceux qui ne sauront pas apprendre, désapprendre et réapprendre.»

Alvin Toffler

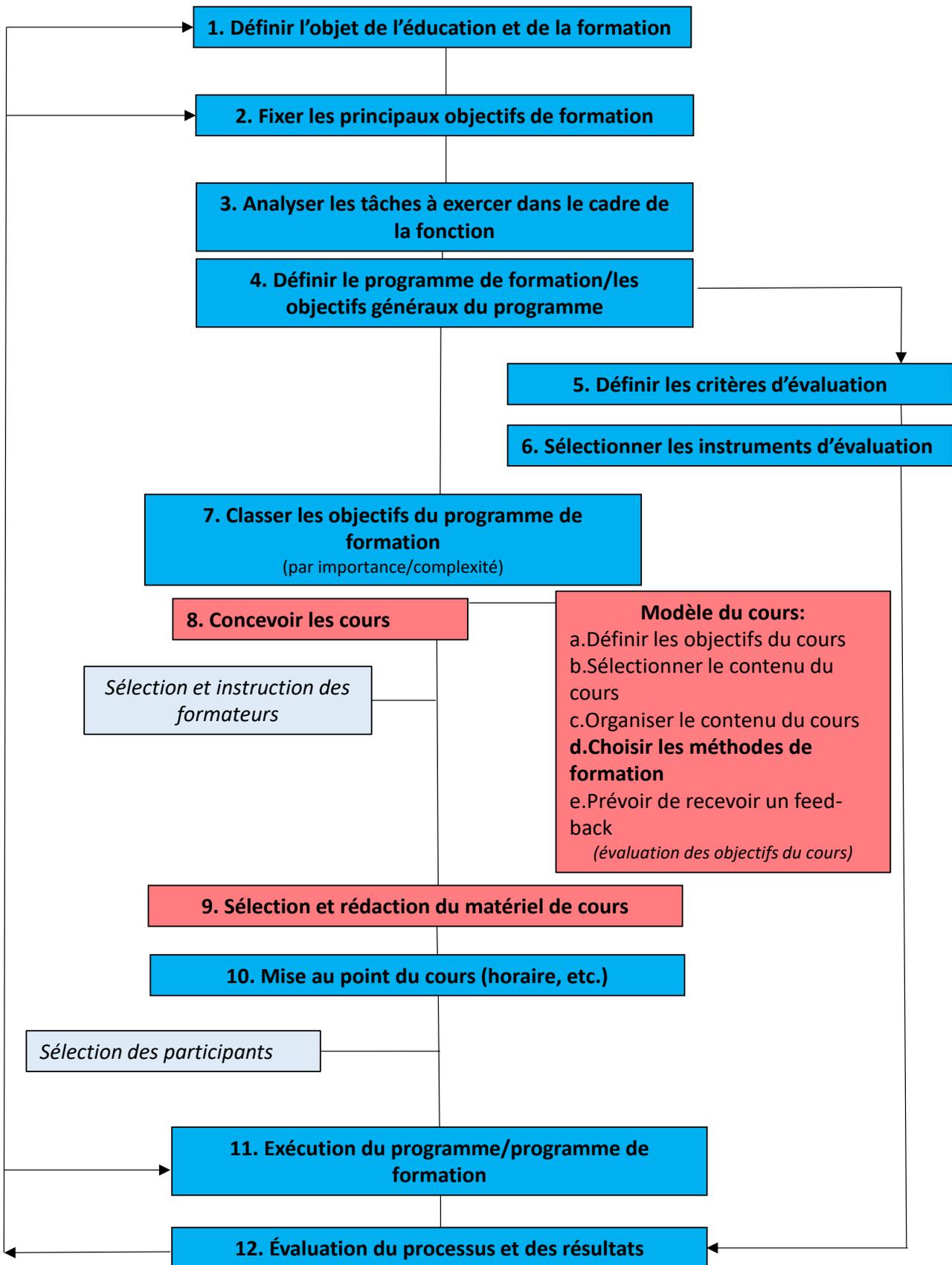
Le présent chapitre est destiné **aux formateurs et aux concepteurs de cours**. Les personnes chargées de la planification et de l'organisation pourraient néanmoins tirer elles aussi un bénéfice de son contenu.

Ce chapitre s'efforce d'apporter une réponse aux questions suivantes:

- Comment apprennent les professionnels adultes?
- Quelles méthodes de formation est-il recommandé d'utiliser avec des professionnels adultes?
- Quels sont les avantages et inconvénients d'une combinaison de cours magistraux traditionnels avec d'autres méthodes de formation interactives?
- Quelle est la procédure pour chacune des méthodes décrites dans ce chapitre?
- Existe-t-il des critères à adopter pour le choix d'une méthode de formation? Comment combiner les méthodes de formation ?
- Quel est l'éventail de méthodes utilisé pour la résolution de problèmes dans le monde réel?

En conséquence, ce chapitre présente:

- une vue d'ensemble des principes de l'apprentissage participatif, des différents styles d'apprentissage des adultes et des principes de l'andragogie;
- une explication approfondie de différentes méthodes de formation particulièrement adaptées à la formation judiciaire;
- des conseils pratiques concernant la formation sur le lieu de travail;
- une introduction à l'apprentissage basé sur la technologie;
- certaines questions spécifiques relatives à la formation initiale.



Comme le montre le code de couleurs, les aspects analysés dans le présent chapitre sont ceux qui sont colorés en rouge, à savoir les spécificités du modèle de cours.

Une fois que les objectifs généraux de formation ont été définis et qu'un programme de formation orienté vers les besoins a été planifié, les concepteurs du cours et les formateurs ont la possibilité de planifier.

Il incombe aux formateurs et aux concepteurs de cours de sélectionner les **méthodes de formation adéquates** pour:

- chaque **format de formation** (conférence, symposium, séminaire, atelier, webinaire, etc.);
- chaque **contenu de formation** portant sur des thèmes de droit, la déontologie, la position des juges et procureurs au sein de la société, les capacités et compétences méthodologiques et comportementales, etc.
- chaque **groupe cible**, selon qu'il s'agit d'une initiation, d'une formation à l'encadrement, etc.

Une conception de formation correcte n'est possible que si la personne qui s'en charge a conscience des exigences révélées par la théorie de l'apprentissage des adultes.

I. VUE D'ENSEMBLE DES PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE PARTICIPATIF SUR DIFFERENTS STYLES D'APPRENTISSAGE DES ADULTES, SUR LES PRINCIPES DE L'ANDRAGOGIE

I.1. COMPARAISON ENTRE LES APPROCHES DE FORMATION TRADITIONNELLES ET LES APPROCHES PARTICIPATIVES.

- L'approche traditionnelle de la formation désigne le transfert de connaissances et d'expertise du formateur au participant dans un environnement d'enseignement classique. Le formateur définissait traditionnellement l'ensemble de connaissances et l'expertise que le bénéficiaire de la formation devait acquérir. Cette approche de la formation donnait au formateur le pouvoir de tout savoir, l'apprenant étant réduit au statut de participant passif: au sens métaphorique, un *réceptacle à remplir* par le formateur. Pendant longtemps, l'éducation a été organisée comme un «dépôt»¹⁵, l'enseignant ou le formateur déposant des connaissances dans l'esprit de l'apprenant dépositaire.
- À l'inverse, la conception d'une architecture de formation axée sur l'apprenant suppose de mettre au point des activités de formation basées sur les besoins et les intérêts de l'apprenant selon une approche de la formation inspirée de l'apprentissage participatif.

¹⁵ Ce concept «bancaire» de l'éducation a été développé par Paolo Freire.

Qu'est-ce qu'une approche de formation participative? Une architecture de formation participative facilite la croissance et la découverte individuelle. Elle ne vise pas uniquement à en «savoir plus», mais aussi à mettre en pratique les connaissances judiciaires. L'approche de formation participative repose sur:

- la réflexion critique;
- l'examen de ses propres valeurs, attitudes et orientations professionnelles;
- le «déblocage» de notions et de schémas comportementaux figés.

Il s'agit de remettre en question, de repenser les choses et de les réapprendre.

L'utilisation de méthodes de formation faisant appel à la participation active constitue une stratégie d'éducation des adultes dans laquelle les participants s'impliquent en fonction de leurs besoins et de leurs questions, de leurs réflexions et analyses et de leur intérêt à faire avancer leur propre développement professionnel.

Caractéristiques de la méthodologie participative. Cette méthode est:

1. centrée sur l'apprenant;
2. fondée sur l'expérience;
3. et souvent «ouverte».

C'est sur le lieu de travail qu'elle est censée porter ses fruits.

Ce type de conception et d'architecture de formation renforce la confiance des praticiens en reconnaissant et en exploitant leur expérience, leurs connaissances et leurs compétences. Cette approche crée des opportunités d'apprentissage personnel et collectif basées sur l'expérience.

Les méthodes de formation participatives encouragent ainsi les apprenants:

- à remettre en cause ce qu'ils ont toujours tenu pour acquis;
- à examiner de façon critique leurs propres expériences au sein des tribunaux et parquets.

Ce processus de libération des facultés critiques permet aux personnes concernées de découvrir leur capacité latente d'action constructive au sein du système judiciaire.

Les bonnes pratiques adaptées aux conditions locales. *Il est important de comprendre que les méthodes de formation participatives ne sont pas uniquement un ensemble d'interventions normalisées. Elles s'inscrivent dans un certain contexte historique et sociopolitique. Voilà pourquoi les bonnes pratiques sont associées à certaines méthodes de formation dans certains pays, et à d'autres méthodes de formation dans d'autres pays.*

I.2. LE MODELE DES STYLES D'APPRENTISSAGE DES ADULTES DE KOLB

Les principes éducatifs qui sous-tendent les différentes méthodes de formation décrites ci-dessous doivent être bien compris pour pouvoir les appliquer de manière efficace. Une théorie permettant de bien comprendre l'adéquation des méthodes de formation a été élaborée par David Kolb, qui a publié son modèle des styles d'apprentissage des adultes en 1984¹⁶.

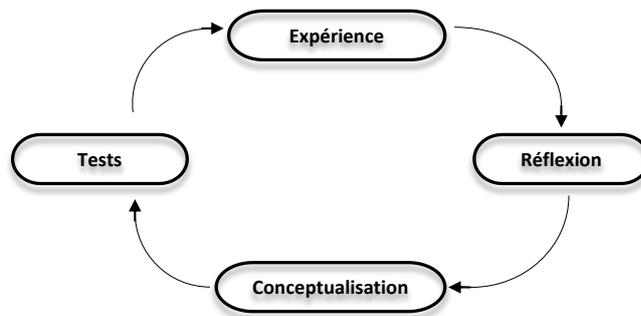
¹⁶ Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall (1984). Voir aussi Kolb, D. A. et Fry, R., *Towards an Applied Theory of Experiential Learning*, in: *Theories of Group Process*, C. Cooper (ed.), Londres: John Wiley (1975).

Le principal message qui sous-tend cette théorie est le suivant:

«L'apprentissage est le processus par lequel l'expérience est transformée en connaissance.»

Selon Kolb, l'apprentissage fonctionne lorsque la personne concernée progresse à travers un **cycle en quatre phases**:

(1) vécu d'une expérience concrète, puis (2) observation et réflexion sur cette expérience, menant à (3) la formalisation de concepts abstraits (analyse) et de conclusions générales qui sont ensuite (4) utilisées pour tester des hypothèses dans des situations futures, aboutissant à des expériences nouvelles.



Kolb envisage l'apprentissage comme un processus intégré. Les phases se soutiennent réciproquement, et chaque phase alimente la suivante. Il est possible d'entrer dans le cycle à n'importe quelle phase et de la suivre tout au long de sa séquence logique selon la profession concernée. L'apprentissage effectif ne se produit par contre que si l'apprenant est en mesure d'exécuter les quatre phases du modèle. Aucune étape ne constitue donc à elle seule une procédure d'apprentissage.

I.3. PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE DES ADULTES

La théorie de l'apprentissage des adultes peut servir d'inspiration aux formateurs dans la mesure où différents types d'apprentissage peuvent être renforcés par différentes méthodes de formation. Si l'architecture de formation est axée sur le bénéficiaire de la formation, il est recommandé d'envisager les méthodes de formation dans cette perspective.

On pourrait présenter ce thème, de façon extrêmement simplifiée, comme suit:

- a. L'apprentissage par expérience concrète peut être réalisé par des jeux de rôle, des simulations ou des tribunaux factices, des exercices expérientiels, des exercices de résolution de problèmes et des études de cas.
- b. L'apprentissage par l'observation et la réflexion peut être facilement réalisé par une observation structurée, un retour d'expérience et des discussions structurées en groupes petits ou grands à l'issue de chaque activité interactive.
- c. L'apprentissage par la formation de concepts abstraits peut être réalisé par des cours magistraux ou des présentations associés à des séances de réflexion libre, d'analyse en «boule de neige», de travaux de remise en question en groupe, de

débats et d'autres formes d'interactivité.

- d. Les tests en situation nouvelle: selon cette théorie, les bénéficiaires de la formation évaluent s'ils ont résolu le problème, identifié les principaux éléments d'une étude de cas, etc.

Dans cette approche continue et développementale, chaque personne peut trouver le temps et les tâches nécessaires pour s'impliquer pleinement. Ci-après quelques recommandations en vue d'associer les objectifs d'apprentissage aux méthodes et techniques de formation utilisées¹⁷:

N°	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DES ADULTES	MÉTHODES DE FORMATION
1.	Connaissances	Perspectives multiples	Réflexion libre, conférence interactive, étude individuelle, travail en groupes, petits groupes et homologues, Apprentissage électronique (e-learning)
2.	Compréhension	Utilisation de connaissances antérieures et intégration de nouvelles connaissances	Exercices, approche «boule de neige», travail en groupes, petits groupes et homologues, discussions/débats, questionnement, apprentissage mixte
3.	Application	Résolution de problèmes	Étude de cas, jeu de rôles, tribunal fictif, exercices expérientiels de résolution de problèmes
4.	Analyses	Organisation des idées dans des contextes nouveaux	Analyses de cas, simulations, débats
5.	Synthèse	Réflexions critiques en vue de générer des idées nouvelles	Groupe de travail, projets individuels ou en groupe
6.	Évaluation	Orientation autonome	Autoévaluation, travail, projets d'étude indépendants

¹⁷ Les recommandations reprises dans ce tableau ont été élaborées par le Prof. Dr Otilia Pacurari, formatrice au NIM de Bucarest.

L'idée principale est que les adultes apprennent au mieux lorsqu'ils participent pleinement à la formation. Cela peut paraître évident, mais le fait d'*assister* à une formation ne signifie même pas nécessairement que l'on y *participe*. La conception participative des formations suppose que chacun soit impliqué et actif. Lors de la réalisation de formations destinées à des adultes, il est utile de garder à l'esprit les **principes** suivants:

- *Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose.*
Tâchez de connaître le contexte dans lequel travaillent vos apprenants et de comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur travail quotidien. Établissez un lien entre les nouvelles compétences et ces difficultés. Si les participants ne comprennent pas pourquoi ils doivent apprendre une nouvelle compétence donnée, ils ne l'appliqueront probablement pas après leur formation.
- *Les adultes ont besoin d'apprendre en utilisant leurs propres expériences.*
Encouragez chaque participant à faire part de ses propres expériences au cours de la formation. Les adultes doivent percevoir la pertinence de la formation. Le fait d'utiliser des expériences réelles qui pourraient s'appliquer à plusieurs autres participants renforce la pertinence de l'apprentissage.
- *Les adultes abordent l'apprentissage dans une perspective de résolution de problèmes.*
Insistez sur le monde réel. Concentrez-vous sur l'application du contenu du cours pour contribuer à résoudre des problèmes réels rencontrés par les participants.
- *Les adultes apprennent mieux quand le thème abordé présente une valeur immédiate.*
Cet aspect est lui aussi lié à la pertinence du sujet. Si les participants retournent sur leur lieu de travail après l'événement de formation et commencent à utiliser leur nouvelle compétence immédiatement, on peut s'attendre à ce qu'ils continuent de l'utiliser. S'il y a un «trou» entre la fin de l'atelier et la première fois où ils seront amenés à appliquer cette nouvelle compétence, ils risquent d'en avoir oublié certains aspects et d'éprouver plus de difficultés à continuer de l'appliquer.
- *L'apprentissage des adultes est un processus actif de réflexions et de discussion.*
Laissez aux participants le temps nécessaire pour réfléchir aux nouveaux concepts et pour les associer à leur propre expérience. Le fait de parler d'idées nouvelles et d'en discuter permet aux participants de préciser ce qu'ils pensent d'un élément donné ou ressentent en rapport avec celui-ci. Le fait de commenter des idées en groupes expose tous les participants à de nouveaux modes de réflexion.

II. UNE EXPLICATION APPROFONDIE DE DIFFERENTES METHODES DE FORMATION PARTICULIEREMENT ADAPTEES A LA FORMATION JUDICIAIRE.

Comme son nom l'indique, la formation participative suppose que les apprenants *participent*

activement à l'événement de formation.

	
Un modèle de formation traditionnel	Formation participative

L'architecture de formation¹⁸ donne l'occasion d'échanger des expériences, de se remettre en question et de participer pleinement aux activités pratiques conçues dans un but d'apprentissage. Le formateur facilite les événements de formation en utilisant différentes techniques dans le but de galvaniser les participants adultes.

Il existe des méthodes accessibles à n'importe quel formateur pour motiver des personnes et des groupes de formateur dans le cadre de leur culture judiciaire spécifique, ce qui explique pourquoi il n'est pas toujours possible d'importer ni de transférer les bonnes pratiques. Cependant, si les méthodes sont bien connues et comprises, il est possible de commencer l'élaboration de l'architecture de formation au niveau mental. Tel est en fait le principal objet de ce chapitre: donner une structure à toutes les pratiques qui ont porté leurs fruits. On peut le percevoir en ce sens comme une liste de méthodes de formation envisageables.

Les méthodes de formation les plus efficaces rencontrées dans le système judiciaire sont les suivantes:

II.1. REFLEXION LIBRE (*BRAINSTORMING*)

On entend par «réflexion libre» (*brainstorming*, ou encore «remue-méninges») une méthode que l'on peut utiliser dans les cas où un groupe de professionnels doit générer des idées nouvelles autour d'un thème spécifique. Son principal avantage est que les bénéficiaires de la formation sont activement impliqués dès le début de la séance de formation. L'utilisation de règles désinhibantes permet aux participants de réfléchir librement et de s'engager dans des pistes de réflexion nouvelles.

Description de la méthode. Les participants sont invités à générer des idées ou des solutions à des problèmes difficiles. Les participants expriment leurs idées à mesure qu'elles se présentent. Le formateur note toutes les idées sur un tableau à feuilles mobiles et ne les critique pas. Une fois toutes les réponses inscrites, et à ce moment seu-

¹⁸ Le Prof. Dr Otilia Pacurari utilise le concept d'«architecture de formation» pour désigner la façon dont les participants sont organisés en groupes de deux ou plus pour résoudre un problème donné.

lement, on passe à l'analyse ou à la catégorisation ainsi qu'à une réflexion sur le caractère approprié des idées.

II.2. TRAVAIL EN «BOULE DE NEIGE» (OU FORMATION DE «PYRAMIDES»)

Cette méthode a été adoptée comme un moyen de consolider l'apprentissage ou d'encourager la collaboration dans le développement d'idées nouvelles. Elle peut être utilisée pour encourager la créativité, partager les apprentissages ou galvaniser les participants. Elle nécessite une salle suffisamment grande pour permettre un travail en petits groupes et du matériel permettant à ces groupes de noter leurs idées (tableaux à feuilles multiples, tableaux blancs, papier). Un bon facilitateur encouragera chaque groupe à travailler en collaboration.

Description de la méthode. Le travail en boule de neige (ou en pyramide) organise les participants selon l'architecture de groupes suivante:

1. les participants travaillent seuls;
2. puis en paires;
3. puis en groupes de quatre;
4. puis en groupes de huit.

Les participants pourraient avoir pour tâche:

- de répondre à une question spécifique;
- d'énumérer des mots-clés relatifs à un thème donné;
- d'exprimer leur accord ou leur désaccord avec une idée donnée.

Le formateur invite un représentant de chaque groupe à présenter les résultats des débats de son groupe aux autres groupes sur des feuilles de tableaux.

Les **principaux avantages** de cette méthode sont les suivants:

- Elle permet d'arriver à un bon niveau partagé d'analyse des problèmes et nécessite d'écouter les points de vue d'autres participants et de développer la capacité de synthétiser les points de vue exprimés afin de réaliser une vision commune.
- Elle demande aux participants de faire preuve de créativité et d'imagination en instaurant un cadre de discussion dynamique.

Le travail en boule de neige scinde les grands groupes en groupes plus petits, de sorte que tous les apprenants ont l'occasion de s'exprimer. Cette technique fonctionne avec des publics allant de 4 à 40 personnes. Elle s'organise rapidement et peut être appliquée à la plupart des sujets. Les apprenants ont par contre besoin d'instructions claires, et cette technique nécessite aussi une séance de «retour d'expérience» avec le groupe complet.

II.3. BRISE-GLACE

Description de la méthode Les brise-glace sont des petits exercices que l'on peut utiliser au début d'un événement de formation afin de permettre aux apprenants de faire connaissance avant le début des principaux travaux prévus lors de cet événement de formation.

Ils permettent également aux formateurs d'évaluer le comportement des membres du groupe. Certains brise-glace peuvent servir à séparer les personnes qui se connaissent déjà et à encourager le mélange des groupes.

Caractéristiques. Les brise-glace:

- utilisent les origines personnelles ou professionnelles des participants;
- ne sont pas liés au thème;
- sont liés aux participants.

Exemples.

Des questions utilisées fréquemment portent sur le partage des intérêts professionnels et personnels, des hobbies, etc.

- Identité silencieuse. Chaque personne reçoit une feuille de papier et a pour consigne d'écrire des mots ou de faire des dessins qui les décrivent, sans parler. Ils doivent ensuite épingler cette feuille de papier sur leur poitrine, déambuler dans la salle et se regarder les uns les autres. Les images sont ensuite rassemblées et mélangées, et les participants doivent essayer de retrouver à qui correspond quelle image.
- Partage en groupes de deux. Demandez aux participants de se déplacer dans la pièce et de trouver une personne qu'ils ne connaissent pas, ou la personne qu'ils connaissent le moins au sein du groupe. Lorsque tous les participants sont réunis en paires, le facilitateur annonce le thème dont les partenaires doivent discuter et leur donne un temps imparti.
- Qui est-ce? Chaque participant note une chose le concernant les autres ignorent selon lui. Le formateur lit les fiches et les autres participants doivent deviner de quelle personne il s'agit. Il est surprenant de voir ce que certains révèlent à propos d'eux-mêmes.
- Terrain commun. Organisez les participants en petits groupes. Demandez aux membres de chaque groupe d'énumérer six choses qu'ils ont en commun et de les partager avec l'ensemble du groupe.

II.4. PRESENTATIONS

Dans la formation judiciaire, les présentations associées à du travail en équipe sont deux méthodes de formation qui facilitent l'acquisition de nouvelles connaissances. Étant donné que la participation est un facteur important pour garantir la réussite de l'apprentissage, il

est recommandé de laisser un temps suffisant pour les discussions en groupes ou individuelles immédiatement après les présentations, aussi bien pour permettre de clarifier les incertitudes et les malentendus que pour éviter tout risque d'enseignement «purements didactique» (enseignement «à la petite cuiller»).

Quand utiliser des présentations? Les présentations peuvent être utilisées dans différentes situations et pour une variété de tâches:

- Contribution d'un praticien éminent pour mettre en exergue des questions pratiques;
- Contribution des membres d'un panel afin d'initier une approche comparative ou interdisciplinaire du sujet abordé.
- Présentations succinctes par les groupes sur les tâches qui leur ont été attribuées, permettant ainsi d'identifier des approches contrastées ou nouvelles d'un thème donné.

La finalité des présentations n'est pas leur contenu proprement dit, mais la création d'une plate-forme de discussion et d'échanges de vues sur de nouveaux thèmes nécessitant l'apport d'informations.

Les principaux défis sont les suivants:

- La capacité d'attention de l'auditoire ne dépasse pas 20 à 30 minutes.
- Les styles d'apprentissage différents des membres de l'auditoire pourraient avoir une incidence sur le transfert d'informations.
- L'établissement d'une relation avec l'auditoire nécessite un langage verbal et un langage corporel adaptés.
- La structure de la présentation.
- Les visuels, présentations PowerPoint et autres conçus selon des normes appropriées.

Phase de préparation: conseils à l'attention du formateur

Aussi brève que soit la présentation, elle doit être adaptée à l'auditoire. Il est important de commencer par déterminer ce qui intéresse l'auditoire et/ou ce qu'il attend du présentateur. Le caractère formel ou informel de la présentation dépendra de la composition de l'auditoire.

Travaillez selon une structure claire et logique. Votre exposé doit contenir:

1. Une introduction

Dans l'introduction, vous devez dire à votre auditoire ce dont vous allez parler, et peut-être poser une question à laquelle vous comptez répondre.

2. Un corps principal

Dans le corps de l'exposé, vous devez développer votre thème et scinder la discussion en un certain nombre de thèmes secondaires qui se succèdent de façon logique.

3. Une conclusion.

Enfin, ce que vous dites en conclusion dépendra de ce que l'objectif que vous comp-

tez atteindre. Si vous décrivez simplement quelque chose, un résumé des points principaux devrait suffire. Si vous essayez de plaider en faveur de quelque chose, par contre, il peut être préférable de répéter votre principal argument ou de répondre à la question que vous aviez posée au départ. Cette structure doit être communiquée à l'auditoire.

Le choix des mots et le style de discours assurent le passage du message. Vous pourriez dire, par exemple «Le premier argument que je compte avancer est [...] », ou encore «Dans cette partie, je vais parler de [...] », « En conclusion [...] ». De même, des pauses entre différents points, ou des gestes comme lever un doigt pour le premier point, deux doigts pour le deuxième point, etc. permettent de souligner des liens importants.

Il est très important de bien prévoir la durée de votre exposé, parce que d'autres personnes concernées compteront probablement sur vous pour prendre la parole pendant un certain temps, pas plus ni moins. En fait, vous devriez probablement viser à ce que votre présentation soit légèrement plus courte que le temps imparti parce qu'il est très probable que, le moment venu, vous «brodiez» ou que vous vous écartiez de l'allocation prévue dans une certaine mesure.

Phase d'exécution: conseils à l'attention du formateur

Réfléchissez au mode d'exécution que vous envisagez: Quels accessoires allez-vous utiliser? Quelles aides visuelles pourraient s'avérer utiles? Allez-vous vous asseoir ou rester debout? Quels genres de gestes un formateur devrait-il utiliser?

Pensez à votre débit, à votre volume sonore, à votre élocution et au ton de votre voix.

Trouver le bon débit n'est pas important uniquement pour respecter vos délais. Si vous parlez trop rapidement, l'auditoire ne parviendra pas à vous suivre; si vous parlez trop lentement, vous risquez de l'ennuyer. Ceci étant, la vitesse la mieux adaptée variera, notamment, selon que vos auditeurs sont censés prendre des notes ou non, ou encore qu'ils écoutent dans leur langue maternelle ou non. Elle dépendra aussi de leur maîtrise des thèmes que vous abordez et de la complexité de ces thèmes.

Le volume sonore dépendra de la taille de la salle dans laquelle vous vous exprimez et de ses qualités acoustiques. Il est toujours utile de demander à vos auditeurs s'ils vous entendent bien. Si vous ne parvenez pas à vous faire entendre sans crier, demandez à utiliser un microphone, sous peine d'avoir une voix déformée.

Pensez aussi à votre ton de voix. Les personnes qui présentent un exposé (surtout lorsqu'elles se basent sur un texte) ont souvent un ton de voix nettement plus monotone (et donc lassant) que dans une conversation au quotidien. Pour garder l'attention de votre auditoire, il est probablement nécessaire de parler de façon plus animée, avec une plus grande variété de tons que vous ne le feriez d'ordinaire.

Liste des compétences nécessaires: faire une présentation réussie

- Pouvait-on entendre l'orateur depuis le fond de la salle?
- L'orateur a-t-il cherché en permanence un contact visuel pour impliquer son auditoire?

- Les aides audiovisuelles ont-elles été utilisées correctement?
- Les informations écrites sur des tableaux noirs ou blancs ou projetées à l'écran étaient-elles visibles depuis toutes les parties de la salle?
- Le formateur a-t-il utilisé correctement les documents à distribuer éventuels?

La voix, le regard, les aides technologiques et le support de formation doivent être préparés à l'avance et même répétés avant l'événement.

Exemple

L'exercice suivant peut être utilisé dans un programme de «formation des formateurs» pour acquérir des compétences de préparation, d'exécution et de répétition d'une présentation de qualité.

Objectifs:

- Expérience d'application du modèle d'analyse didactique dans la préparation et la réalisation d'un mini-cours magistral.
- S'exercer aux compétences de présentation et à l'utilisation de dispositifs éducatifs.
- Recevoir un retour d'expérience structuré sur vos compétences de présentation.

Instructions aux équipes:

Nous allons vous demander de préparer, avec deux ou trois personnes, un court exposé ne dépassant pas dix minutes. L'un d'entre vous fera l'exposé aux autres, mais vous pouvez aussi décider de le faire ensemble et de vous répartir les tâches.

Pour donner une présentation, il faut avoir un sujet à aborder. Vu le temps imparti très réduit (10 minutes), il vous faut un thème simple, court, bien structuré et susceptible d'être couvert en 10 minutes.

- Vous pourriez utiliser un thème issu de votre pratique professionnelle, par exemple la rédaction d'un verdict écrit, la séquence de procédure pénale, etc.
- Vous pouvez aussi penser à un thème personnel susceptible d'intéresser vos collègues, par exemple l'un de vos passe-temps favoris ou votre recette favorite.

Dans les deux cas, il est important de choisir un thème qui ne soit pas trop compliqué afin de pouvoir réellement réaliser un exposé clair en 10 minutes.

Le mode d'instruction à utiliser est celui de la conférence ou du «cours magistral».

Pensez à utiliser au moins l'un des dispositifs suivants:

- Tableau blanc
- Tableau à feuilles mobiles
- Projecteur et fiches de projection
- Documents à distribuer.

Délai: Vous disposerez de 60 minutes pour vous préparer.

Réactions:

Après votre exposé, vous recevrez des observations sur la façon dont vous aurez:

- tenu compte des caractéristiques de votre auditoire;
- structuré votre exposé;
- utilisé les supports disponibles.

II.5. ALTERNANCE DE COURS MAGISTRAUX ET DE TRAVAIL EN EQUIPE

Les cours magistraux sont utiles pour présenter des connaissances nouvelles à l'auditoire, mais l'apprentissage a lieu lorsque les participants sont impliqués activement dans leur propre processus d'apprentissage. Une technique efficace consiste à alterner entre un cours magistral, avec ou sans PowerPoint, et un travail en groupes de deux personnes ou plus.

Cours magistraux

Description de la méthode. Les cours magistraux sont des exposés structurés visant à transmettre des connaissances. Ils constituent une méthode de formation directe et sont, à ce titre, des outils précieux et efficaces pour expliquer rapidement des idées et des théories. Les cours magistraux sont la méthode de formation la plus directe. Il convient de les utiliser en combinaison avec une ou plusieurs méthodes de formation participatives.

Leur avantage est qu'ils sont très utiles pour former des groupes nombreux et en combinaison avec d'autres techniques mieux adaptées à la formation pratique. Pour communiquer des connaissances spécifiques à son auditoire, l'orateur contrôle l'intégralité du processus, ce qui n'exclut pas un discours persuasif qui stimule l'implication de l'auditoire.

Cette méthode peut aussi présenter certains **inconconvénients** lorsqu'elle n'est pas appliquée correctement: communication à sens unique, passivité des participants, faible taux d'absorption et, de ce fait, assimilation artificielle des connaissances. Les cours magistraux sont la méthode de formation la plus directive.

Travail en groupes

Description de la méthode. Le travail en groupes peut être organisé de façon à ce que deux ou trois personnes soient invitées à discuter ensemble d'un thème donné puis à rendre compte de leurs discussions au groupe complet des apprenants. Il suffit généralement de demander aux participants de discuter du thème concerné avec la personne assise à côté d'eux. Il convient de donner aux petits groupes un thème clair à aborder et de leur laisser un temps assez court pour en discuter. Ils sont efficaces au début d'une formation, lorsque certains participants risquent encore d'éprouver une certaine réticence à discuter avec les autres.

Après cette discussion, il est possible de demander à un nombre de groupes sélectionné de donner un retour d'expérience à l'ensemble du groupe afin de pouvoir partager les points de vue et, le cas échéant, les noter sur un tableau à feuilles mobiles. Les consignes sont très importantes, ce sont elles qui inspirent les discussions. Des consignes peu claires risquent de provoquer une confusion, un manque de concentration ou d'intérêt ou encore une lassitude.

Il peut être préférable de suggérer que les magistrats viennent compléter une activité de groupe plutôt que le contraire. Une étude de cas, une simulation ou un jeu de rôles ou encore des discussions sur différents thèmes sont autant d'activités susceptibles d'être organisées en groupes.

Avantages. Les participants trouvent les discussions en petits groupes enrichissantes quand:

- ils ont la possibilité de contribuer;
- ils ont une idée claire de l'objectif de la discussion et qu'ils s'y sont préparés;
- l'atmosphère est amicale et qu'ils se sentent à l'aise du point de vue émotionnel;
- ils bénéficient d'un encadrement de qualité;
- ils ont le sentiment que l'apprentissage est pertinent.

Ou peut aussi citer certains **inconvenients**:

- Les gens savent comment parler à d'autres personnes, mais pas avec les autres: certains parlent trop, d'autres trop peu; certains apprenants dominant, d'autres se laissent dominer, certains partent hors sujet, tournent autour du sujet, se répètent, etc.
- Les groupes peuvent rejeter certaines idées et en accepter d'autres sans donner d'arguments logiques.
- Ils peuvent se focaliser sur des questions de personnalité plutôt que sur la tâche qui leur est confiée.
- Il existe un risque de confier des tâches trop nombreuses aux groupes par rapport au temps imparti.
- Le chef de groupe est trop peu préparé ou ne comprend pas le rôle de chef de

groupe, ou son autorité peut être perçue comme écrasante.

Conseils pour le formateur L'une des règles les plus importantes pour le travail en groupe est d'organiser correctement l'emplacement de chacun (position des chaises). La façon dont les participants sont assis et l'emplacement des équipements doivent être définis en fonction des besoins de formation, qui ne correspondent pas toujours aux possibilités offertes par les locaux. Le positionnement dans la salle contribue à définir la relation entre le formateur et les apprenants et entre les apprenants.

II.6. DEBAT

Description de la méthode. Le débat est une méthode consistant à présenter formellement un argument de façon disciplinée. Même si la cohérence logique, l'exactitude factuelle et, dans une certaine mesure, la réaction émotionnelle de l'auditoire interviennent dans le débat, un camp l'emporte souvent sur l'autre en présentant la question dans un «contexte» ou un cadre plus avantageux. L'issue d'un débat peut dépendre d'un consensus ou d'un moyen formel de parvenir à une résolution plutôt que de faits objectifs.

Contrairement aux cours magistraux, les débats font appel à des questions hypothétiques pour demander aux apprenants du monde judiciaire de tirer des conclusions en faisant appel à leur propre raisonnement. L'objectif est de stimuler la réflexion et le raisonnement. Du point de vue du formateur, il n'existe pas de réponse correcte. La question hypothétique offre simplement aux apprenants un mécanisme leur permettant de traiter les idées pour arriver à une conclusion. À la fin de chaque séance de débat réussie, chaque participant adoptera une position sur la question (volontaire ou imposée).

Exemple. Les débats peuvent être organisés de différentes façons.

Les participants à un programme de formation (initial ou continu) sont invités à assumer les rôles de juges, d'avocats ou de procureurs. Ils peuvent ensuite participer à un débat sur des questions d'importance majeure qui seront envisagées selon ces trois perspectives.

Les débats peuvent aussi servir tout simplement à «discipliner» les arguments et à assurer un raisonnement correct dans la formation initiale. Les participants sont scindés en deux groupes de débatteurs qui avancent des arguments pour ou contre et qui élaborent une position en s'appuyant sur une logique cohérente et des faits précis. Le débat est important d'un point de vue didactique si le formateur cherche à intégrer le concept et la motivation logique au processus de raisonnement.

II.7. AUDIENCES SIMULEES ET EXERCICES DE JEUX DE ROLES

Ces techniques sont largement utilisées dans la formation des juges et procureurs. Différentes méthodes sont utilisées pour faire en sorte que l'«expérience vécue» d'une procédure simulée renforce les compétences des participants à former.

Description de la méthode. Le jeu de rôles suppose d'attribuer un rôle particulier à un groupe ou sous-groupe (par ex. procureur, avocat de la défense et juge, ou encore officier de police, auteur d'un délit, témoin, victime). Les participants sont ensuite invités à accomplir une tâche (résoudre un problème factice) selon différentes perspectives. L'utilisation des jeux de rôle et/ou de la simulation apporte un élément d'application pratique aux formations. Il s'agit d'une technique de formation qui démontre la théorie ou qui aide les apprenants à mettre en pratique ce qu'ils ont appris et à trouver des «preuves»: la théorie fonctionne-t-elle comme prévu? Ces techniques présentent de nombreux avantages dans la mesure où elles supposent un travail en groupe coopératif et l'élaboration collective de stratégies. Elles présentent des situations réalistes et donnent vie aux concepts.

Exemple:

Simulation: le formateur remplaçant

Au sein d'une équipe de formateurs, les tâches sont réparties pour l'année à venir. Malheureusement, l'un des formateurs n'est pas en mesure de venir au centre de formation pendant plusieurs mois. Heureusement, l'équipe trouve un nouveau collègue. Cette nouvelle recrue va assurer les séances de formation à titre de remplaçant. Cette personne est une experte du contenu, mais n'a aucune expérience d'enseignement ni de formation. Ce remplaçant accepte de donner les cours, mais il a besoin de conseils.

Mission:

Question: Comment conseilleriez-vous votre collègue?

Mode de formation: Jeu de rôle avec observateurs.

Une séance de retour d'informations est organisée ensuite.

Conseils à l'attention du formateur. Certaines notifications doivent toutefois être faites. Les formateurs doivent veiller à respecter les points suivants:

- Les tâches individuelles doivent être spécifiques.
- Un débriefing rigoureux est essentiel.
- Des délais raisonnables sont nécessaires.
- Il convient de concevoir les tâches de façon à impliquer tous les participants, même à titre d'observateurs.
- La répartition des tâches doit être équitable.
- Le rôle du formateur doit être clarifié.

II.8. DEMONSTRATIONS PRATIQUES

Cette méthode est particulièrement adaptée aux formations multidisciplinaires afin d'élargir efficacement et durablement les connaissances et les capacités des juges et/ou des procureurs participants dans des domaines non juridiques ou non judiciaires.

Description de la méthode Dans une formation basée sur les compétences et appliquant la méthode de la démonstration, le formateur présente les procédures logiques étape par étape pour l'accomplissement de la tâche, les principes en vigueur et les informations connexes éventuelles.

Des problèmes se posent lorsqu'un intervenant ou un formateur non issu du monde judiciaire se trouve en décalage par rapport à son auditoire parce qu'il utilise son propre jargon technique sans donner d'explications supplémentaires. À l'inverse, les participants percevront des effets durables lorsqu'un architecte illustre les lacunes techniques typiques d'un bâtiment à des juges au civil en utilisant un modèle de maison, lorsqu'un expert en psychiatrie légale montre de façon pratique à des juges et/ou procureurs du domaine pénal comment il évalue l'incapacité mentale éventuelle d'un accusé, ou lorsqu'un psychologue montre par un exemple à des juges spécialisés en droit de la famille ou en droit pénal comment il évalue la crédibilité d'un témoin mineur.

II.9. RESOLUTION DE PROBLEMES:

LES SEPT ETAPES DE L'ANALYSE DES PROBLEMES

La résolution de problèmes peut intervenir dans un cadre de planification ou sous forme de réaction spontanée ou de débat qui est mené dans une situation donnée.

Description de la méthode. Cette méthode de formation est utilisée pour identifier les problèmes, les analyser et trouver des façons adéquates de les résoudre. La façon d'aborder la résolution de problèmes varie d'un problème à l'autre. Cette méthode peut être appliquée au sein de groupes de travail ou dans le cadre de discussions informelles.

L'utilisation d'une **approche organisée en sept étapes** pour analyser un problème ou un dossier facilite l'ensemble du processus et peut renforcer les bénéfices de l'apprentissage.

1. **Lire le cas attentivement.** Pour comprendre pleinement ce qui se passe dans une étude de cas, il est nécessaire de lire l'énoncé du cas attentivement et rigoureusement. La prise de notes est un avantage.
2. **Définir le problème central.** De nombreux cas impliquent plusieurs questions ou problèmes. Identifiez les problèmes les plus importants et séparez-les des problèmes moins importants.
3. **Domaines fonctionnels.** Après avoir identifié ce qui semble être un problème sous-jacent majeur, examinez les problèmes connexes dans les domaines fonctionnels (par ex. marketing, finance, personnel, etc.). Les problèmes recensés dans les domaines fonctionnels peuvent vous aider à identifier les problèmes ayant des causes profondes et qui relèvent de la responsabilité de l'encadrement supérieur.

4. *Définir le contexte judiciaire*: déterminer la législation et la réglementation pertinentes, etc.
5. *Identifier les contraintes du problème*. Ces contraintes peuvent limiter les solutions disponibles.
6. *Identifier toutes les alternatives pertinentes*. Cette liste devrait inclure toutes les alternatives pertinentes susceptibles de résoudre le ou les problème(s) identifié(s) à l'étape 2.
7. *Sélectionner la meilleure alternative*. Évaluez chacune des alternatives à la lumière des informations disponibles. Si vous avez suivi scrupuleusement les cinq étapes précédentes, une solution acceptable au cas soumis devrait se présenter.

II.10. ÉTUDES DE CAS

Il est facile de confondre la méthode des études de cas et la méthode des cas, surtout dans le cadre d'une formation juridique. La méthode des cas utilisée pour la formation des juristes a été inventée par Christopher Columbus Langdell, doyen de la Faculté de droit de Harvard de 1870 à 1895. Langdell a conçu un moyen de systématiser et de simplifier la formation juridique en se focalisant sur la jurisprudence antérieure éclairant les principes ou doctrines de certains domaines du droit. À cette fin, Langdell a écrit le premier recueil de cas, intitulé *A Selection of Cases on the Law of Contracts*¹⁹, une collection d'affaires jugées répondant à son critère d'illustration de la situation du droit des contrats. Les étudiants devaient lire ces cas et se préparer à les analyser en classe dans le cadre de séances de questions et réponses d'inspiration socratique.

Description de la méthode. Les études de cas fournissent aux lecteurs une vue d'ensemble de la question principale, des informations sur le contexte, les personnes impliquées et les événements ayant abouti au problème ou à la décision en question. Les cas servent à illustrer un ensemble particulier d'objectifs d'apprentissage et, comme dans la vie réelle, il existe rarement des réponses exactes au dilemme posé. Aujourd'hui, la méthode des études de cas consiste à présenter un incident ou un scénario spécifique, en incluant des informations de contexte pertinentes. Cet incident ou scénario est analysé en détail en vue de parvenir à une solution. L'étude de cas permet de comprendre et d'appliquer les principes, les réglementations et les règles à un scénario réel ou imaginaire.

Les études de cas n'apportent généralement pas de réponses tranchées. Elles visent à soulever des questions et permettent aux participants de suivre le processus décisionnel pour parvenir aux solutions qu'ils privilégient. Une étude de cas peut se dérouler sur une seule séance au cours d'un événement de formation ou être entreprise sur une base plus longue et élaborée à mesure que la formation progresse.

¹⁹ Langdell, C.C., *A Selection of Cases on the Law of Contracts with References and Citations... Prepared for Use as a Text-Book in Harvard Law School*, Boston: Little Brown (1870).

Architecture des études de cas. Les études de cas sont plus efficaces en petits groupes. Cette approche permet aux participants, qui siègent ou travaillent généralement seuls ou, plus rarement, avec un autre juge, de tirer des enseignements de leurs expériences et de leurs approches analytiques réciproques et ainsi de réfléchir à leur propre approche. Les études de cas peuvent aussi être utilisées par des groupes de plus grande taille.

Thèmes susceptibles d'être abordés. Les études de cas peuvent porter sur un large éventail de sujets: le droit matériel, les questions de procédure ou de preuve, la gestion des dossiers, la gestion des comportements, l'équité de traitement ou une combinaison de ces différents aspects. Elles peuvent prendre la forme d'un scénario hypothétique succinct, d'un problème, d'un jeu de rôle ou utiliser des documents qui seraient normalement utilisés à l'audience.

Conseils à l'attention du formateur. Lorsque vous proposez d'utiliser des études de cas, il est important que le contenu soit conçu de manière à atteindre des objectifs et des résultats d'apprentissage clairement définis. Ne perdez pas de vue qu'une situation irréaliste et le manque d'informations sur le contexte peuvent déboucher sur la prise de décisions non praticables.

II.11. EXERCICES EXPERIENTIELS

Cette méthode de formation peut être particulièrement utile dans les événements de formation qui se concentrent sur les capacités et compétences méthodologiques. Dans la formation des cadres et des dirigeants concernant la gestion des processus et la gestion du changement, **par exemple**, il a été prouvé qu'il s'agissait de la méthode de loin la plus instructive pour amener les participants à aller jusqu'au bout d'un scénario fondé sur un cas réel, c'est-à-dire à accompagner un processus de changement concret dans une juridiction ou un service du procureur donnés.

Description de la méthode. L'apprentissage expérientiel consiste à apprendre en réfléchissant à l'action. Il est souvent opposé à l'apprentissage didactique. Il se concentre sur le processus d'apprentissage de la personne individuelle qui vit une expérience très semblable à ce qui se produit dans des situations de vie réelle.

Certaines exigences sont à prendre en considération pour ce type d'approche:

- il faut que l'apprenant soit désireux de participer activement à l'expérience;
- il doit être capable de réfléchir à l'expérience;
- il doit posséder un esprit d'analyse et l'utiliser pour conceptualiser l'expérience et
- il doit avoir un esprit de décision et la capacité de résoudre des problèmes afin d'utiliser les nouvelles idées acquises grâce à l'expérience.

Cette méthode de formation peut être particulièrement utile dans les événements de formation qui se concentrent sur les capacités et compétences méthodologiques. Dans la formation des cadres et des dirigeants concernant la gestion des processus et du changement, **par exemple**, il a été prouvé qu'il s'agissait de la méthode de loin la plus instructive pour

amener les participants à aller jusqu'au bout d'un scénario fondé sur un cas réel, c'est-à-dire à accompagner un processus de changement concret dans une juridiction ou un service du procureur donnés.

II.12. RETOUR D'INFORMATION

Le retour d'information — ou feedback — est essentiel lorsqu'on utilise des types de méthodes et techniques de formation supposant la participation active des participants dans le processus d'apprentissage.

Définition. Le feedback est une partie essentielle des programmes d'éducation et de formation. Il aide les apprenants à prendre conscience de leur potentiel à différents stades de la formation, augmente leur prise de conscience de leurs points forts et des points à améliorer et à déterminer les mesures à prendre pour améliorer la performance.

Le feedback peut être traité de manière soit informelle, par exemple lors de rencontres journalières entre les formateurs et leurs apprenants, entre homologues ou entre collègues, soit formelle dans le cadre d'une évaluation écrite.

Tout feedback doit être:

constructif:

il privilégie l'information spécifique, est axé sur des enjeux définis et fondé sur des observations. Il inclut des critiques à la fois positives et négatives afin de fournir des conseils judicieux d'amélioration.

- *Objectif:*

il repose sur des faits, est mesurable et peut être observé.

- *Concret:*

il fait référence à un comportement qui existe en réalité. Le formateur ne se fonde pas sur des abstractions. Le comportement observé n'est pas une question d'interprétation.

- *Spécifique:*

il fait ressortir les points forts et les points faibles, fournissant des exemples ou explications spécifiques.

- *Spontané:*

Il doit être donné sans attendre ou en suivant un calendrier convenu.

Le feedback doit toujours être une communication bilatérale.

L'apprenant est la principale partie invitée au débriefing: donnez à l'apprenant la possibilité de dire s'il est satisfait ou non, ce qui lui est apparu important, ce qu'il considère comme un obstacle à la mise en pratique de ce qu'il a appris et ce qu'il a ressenti durant le jeu de rôle (tribunal-école). Il convient également de prévoir un certain temps pour le feedback donné par les formateurs.

II.13. DEBRIEFING

Toute procédure impliquant un travail en groupe doit se terminer par un débriefing. Le formateur offre aux groupes des possibilités de faire part de leurs réactions aux autres, puis tire une conclusion finale.

Description de la méthode. Il s'agit d'un aspect important du travail en groupe: le débriefing permet de passer l'activité en revue et d'exprimer des points de vue différents et offre la possibilité d'échanger des idées. Il est essentiel que le rapport à l'ensemble du groupe soit le reflet des points de vue du groupe et non celui du porte-parole. Il est recommandé d'utiliser un tableau à feuilles lors des discussions de groupe.

Deux mesures importantes doivent être prises pour que le débriefing atteigne son objectif: les groupes doivent être informés au préalable qu'un feed-back aura lieu en plénière et que chaque groupe doit désigner un «rapporteur» qui aura pour mission de communiquer les conclusions du groupe au cours d'une période donnée.

Lorsque le rapport est terminé, le formateur qui dirige la session plénière doit stimuler les discussions et encourager la réflexion critique sur le bien-fondé des points de vue exprimés et la qualité des preuves apportées.

Un aspect est toutefois important: il y a lieu de faire un usage adéquat des méthodes de formation en fonction du profil des participants et des objectifs ou buts visés. Le schéma ci-dessous montre les principaux éléments d'un plan de formation.

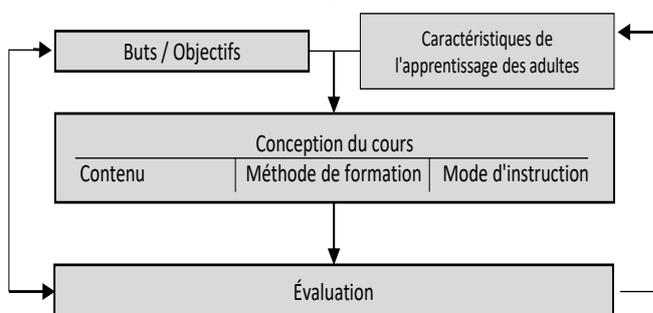
EXEMPLE:

CADRE D'UN MODELE DE COURS A HUIT NIVEAUX

Fixer les objectifs du cours.

Répondre aux questions telles que:

- «Quelle différence y a-t-il entre l'attitude du participant au moment où il commence le cours et l'attitude au moment où il termine le cours?» (attitude);
- «Que doit savoir le participant ou être en mesure de faire après ce cours?» (connaissance et compétences, attitudes)



Décrire les objectifs en termes de comportement (utiliser des verbes!)

Tenir compte des caractéristiques et de la situation de l'apprenant:

- le contexte et la connaissance préalable du sujet,
- la motivation du participant à prendre part au cours,
- le profil du groupe,
- le lieu,
- les installations techniques,
- la logistique.

Sélectionner le contenu du cours.

S'assurer que les principaux sujets sont inclus. Trouver un équilibre: le contenu doit être suffisant pour rendre le cours captivant, mais pas surchargé au point de vous obliger à sauter en toute hâte d'un sujet à l'autre.

Choisir une méthode et une technique pour la formation:

l'utilisation d'un large éventail de méthodes de formation dépend fortement des objectifs du cours et du profil des adultes qui participent à la formation.

Planifier le cours. Utiliser la structure: introduction, cœur, évaluation.

Au moment de planifier le cours, pensez à ce qui suit:

- *Pour l'INTRO, appliquez les principes suivants:*

I (Introduce yourself) = présentation de soi,

N (Needs) = besoins, buts/objectifs, attentes,

T (Time) = temps (planification),

R (Reactions) = réactions lorsque les participants posent des questions,

O (Other) = autres (logistique, téléphone, pauses, etc.).

- *Cœur*

Présentez le contenu du cours en fonction des méthodes de formation sélectionnées.

Amenez les participants à s'impliquer.

Permettez-leur de mettre les connaissances en pratique.

Contrôlez et évaluez le processus d'apprentissage.

- *Conclusion*

Le feed-back, le débriefing et les résumés sont utiles.

Établissez un programme de suivi, fixez des rendez-vous, etc.

Sélectionner et préparer les articles ou documents à lire et les activités (médias, appareils).

Pensez à une combinaison de manuels, articles et autres médias pour le matériel à lire.

Rédiger le matériel de cours et les devoirs

Préparez tout ce dont vous avez besoin pour le cours: feuilles, notes, documents à distribuer, extraits, devoirs, réponses aux devoirs, annexes, etc.

Se préparer à entendre le feed-back des participants et préparer les outils d'évaluation.

Vous souhaitez savoir si les participants ont atteint les objectifs et ce qu'ils ont ressenti à propos du cours. Ces informations sont requises à des fins de révision. Les indicateurs suivants peuvent vous aider à recueillir des informations:

- examens ou quiz,
- observation des visages et du langage corporel des participants,
- contrôle de la participation et de la fréquentation,
- contrôle de la fréquence des discussions en dehors de la classe ou de l'utilisation des heures de bureau,
- contrôle du niveau d'achèvement des devoirs,
- analyse des documents/journaux des participants au cours,
- examen des évaluations du cours,
- sondage direct auprès des participants.

III. FORMATION SUR LE LIEU DE TRAVAIL

III.1. ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL DES JUGES ET PROCUREURS MODERNES

La fonction de juge et de procureur est plus difficile à exercer que jamais dans nos pays, non seulement en raison de la complexité technique croissante des législations que les tribunaux doivent appliquer et des relations sociales établies qui requiert de plus en plus l'intervention de la justice, mais en outre en raison du besoin croissant de reconnaître et garantir les droits et attentes multiples et souvent conflictuels concédés par nos sociétés démocratiques et ouvertes, de l'influence publique croissante des personnes individuelles et des groupes sociaux, du besoin de garantir l'ordre social et la sécurité, des attentes en matière de non-discrimination et de réduction des inégalités, d'équité sociale et de redistribution et des limites des ressources disponibles, tous des facteurs susceptibles de créer des tensions et donc de garantir l'équilibre nécessaire dans la pratique.

Voilà pourquoi la formation initiale des futurs juges et procureurs, de même que l'initiation des juges et procureurs nouvellement nommés, est une tâche cruciale et de plus en plus difficile à exécuter, qui ne peut se limiter à transmettre simplement les concepts juridiques ou à répéter mécaniquement les habitudes et pratiques de l'appareil judiciaire. Elle requiert la capacité de comprendre l'environnement dans lequel les juges et procureurs fonctionnent. La compétence, la conduite éthique, le respect de l'indépendance judiciaire, l'impartialité, la réserve et la propre compréhension des réalités humaines et sociales avec lesquelles le système de justice interagit sont toutes des qualités que doit avoir un bon juge ou bon procureur.

Ceci explique pourquoi il est préférable que la tâche d'assurer la formation initiale et l'initiation des juges et des procureurs ne soit pas exclusivement confiée aux structures internes du système judiciaire concerné, engendrant de ce fait un processus entièrement autoréférentiel. La formation initiale et l'initiation des nouveaux venus doivent être prévues à l'intersection, pourrions-nous dire, entre l'appareil judiciaire et la société «externe».

Il est évident que cette formation, dans tous ses aspects (et pas uniquement dans l'aspect

strictement légal se rapportant aux domaines du droit international et du droit européen), peut profiter un maximum de la comparaison, de l'échange et de la coopération entre les établissements de formation de différents pays, tant en Europe qu'au-delà. Différentes cultures légales, et pas seulement différents systèmes juridiques, peuvent et doivent être confrontés et s'enrichir mutuellement.

Dans des situations adaptées, la formation taillée sur mesure sur le lieu de travail peut être une méthode particulièrement pratique et efficace sur le plan des ressources pour promouvoir les compétences et les capacités professionnelles des juges et des procureurs. Si le parrainage et le mentorat sont des concepts bien connus depuis un certain temps, la supervision et l'intervision ont été traditionnellement limitées pendant des décennies aux environnements professionnels socio-psychologiques et n'ont été introduites dans le judiciaire qu'ultérieurement.

III.2. PARRAINAGE OU MENTORAT

Définition. Cette méthode consiste à relier un apprenant individuel et un praticien expérimenté, qui dispose de compétences didactiques, afin que le dernier initie le premier aux exigences du métier dans un domaine spécifique de connaissances et lui inculque les capacités et compétences requises d'une manière très pratique dans une situation entre homologues. Cette méthode de formation sur le lieu de travail est essentiellement utilisée dans la formation initiale et l'initiation.

C'est essentiellement aux mentors qu'incombe la responsabilité d'assister les nouveaux juges en leur fournissant des informations sur les sujets pertinents, notamment les paramètres du programme de mentorat judiciaire, les renseignements sur la conclusion d'une pratique juridique, les procédures et politiques d'emploi, les aspects éthiques et des conseils pour vivre dans une communauté judiciaire. L'approche des mentors doit être adaptée de manière à tenir compte des différents types de personnalité et styles d'apprentissage des nouveaux juges.

Un programme de mentorat fructueux encourage le public à avoir confiance dans l'intégrité et l'impartialité du système judiciaire.

III.3. SUPERVISION

La supervision est une forme spécifique d'accompagnement professionnel qui prend la forme d'une intervention sur le lieu de travail. Elle implique la participation de trois parties:

- l'employeur,
- le superviseur et
- le supervisé.

L'objectif est d'améliorer durablement les capacités et compétences professionnelles des

supervisés, qu'il s'agisse d'organisations complètes, de groupes ou de personnes individuelles. Comme la supervision peut être relativement coûteuse (les superviseurs sont généralement des professionnels spécifiquement formés), elle n'est pas destinée à être approfondie. Il est dès lors impératif que les trois parties concernées déterminent correctement et avec précision les besoins de formation des supervisés, puis passent un accord cible concret concernant le champ d'application, la fréquence, le prix et les objectifs de l'intervention.

La tâche de l'employeur se termine normalement lorsque l'accord cible est passé. Il se peut qu'il participe par la suite à l'évaluation ou l'appréciation de la supervision, mais dans un environnement judiciaire, une telle participation se révélera assez difficile puisque, premièrement, la confidentialité est une caractéristique prééminente d'une supervision qui fonctionne et, deuxièmement, l'indépendance judiciaire des supervisés ne doit jamais être mise en péril.

Quelle est la tâche du superviseur? Le superviseur accompagne les supervisés dans leur travail quotidien afin de détecter la dynamique de rôle, ainsi que les dysfonctionnements potentiels entre les supervisés, d'une part, et dans les relations entre les supervisés et les tiers, d'autre part. Il y a donc lieu, pour commencer, de procéder à un examen de la situation. Afin de «briser la glace», il est important que le superviseur adopte une approche authentique, empathique et basée sur la confiance. La confidentialité est garantie et le superviseur ne se substituera notamment jamais au supervisé dans les contacts avec le «monde extérieur» (c'est-à-dire en dehors du système de supervision).

Vu sous l'angle du supervisé, l'objectif du superviseur est de l'aider à trouver des façons réalistes d'améliorer lui-même ses capacités et compétences professionnelles. Le niveau de réussite sera contrôlé régulièrement dans le système de supervision. À long terme, l'objectif est d'induire chez le supervisé un changement de comportement à long terme et d'améliorer ainsi son indépendance par rapport au superviseur.

Des méthodes typiques de supervision sont la réflexion analytique, l'interactivité axée sur le sujet par le biais du jeu de rôle ou d'une technique similaire, l'analyse vidéo, le travail à domicile, etc.

Les formes typiques de supervision dans les environnements judiciaires sont

- la supervision en groupe ou en équipe: plusieurs supervisés provenant soit d'organisations (par exemple police, service du procureur et tribunal pénal) ou d'entités (au sein de la juridiction ou du service du procureur) distinctes, soit d'une seule et même entité (au sein de la juridiction ou du bureau du procureur) réfléchissent aux expériences et problèmes rencontrés dans leur environnement professionnel commun.

L'objectif ici est très souvent d'induire une amélioration durable dans les procédés de gestion du changement et de gestion de la qualité organisationnelle.

- Supervision de dossier: Il s'agit d'une méthode de formation particulièrement utile sur le lieu de travail lorsqu'une affaire spécifique ou une situation inhabituelle présente des défis particuliers qui engagent un grand nombre d'«employés» d'un tribunal ou d'un service du procureur (juges, procureurs et personnel) pendant un certain temps. Le but est d'ouvrir des voies vers la gestion de qualité efficace dans l'environnement

particulier de l'affaire, ce qui pourrait ensuite servir de modèle pour de futures affaires comparables.

- Supervision individuelle: Cette forme spécifique de supervision présentielle est particulièrement utile lorsque l'objectif est de remettre un juge ou un procureur en «difficulté» (quelles que soient les raisons pour lesquelles ces difficultés se sont produites) sur la bonne voie en lui permettant de redécouvrir les capacités et compétences qu'il a enfouies en lui depuis longtemps dans sa routine journalière. La supervision dans de telles situations est souvent appelée «coaching» (encadrement), mais étant donné que ce terme énigmatique n'a pas de signification scientifique bien déterminée et uniforme, il est préférable d'utiliser la notion de supervision individuelle.

Un avantage important de cette sous-forme de supervision est le degré particulièrement élevé de confidentialité. Un juge ou un procureur pourraient se dévoiler plus aisément entre quatre yeux que dans un groupe.

III.4. INTERVISION (SUPERVISION PAR DES HOMOLOGUES)

L'**intervision**, également appelée **supervision par des paires**, est, pour l'essentiel, une forme de supervision en groupe sans superviseur. Les «supervisés» se supervisent mutuellement. Cette forme d'orientation professionnelle sur le lieu de travail ne requiert pas d'accord cible préalable avec l'employeur. L'intervision est donc nettement plus informelle, mais aussi moins coûteuse que les formes de supervision décrites ci-dessus. Un avantage palpable pour les stagiaires est l'existence d'un environnement particulièrement confidentiel. Le groupe d'intervision est strictement limité aux homologues.

Un autre avantage de l'intervision, du moins dans un environnement judiciaire, est le caractère strictement volontaire de l'orientation. Alors que dans le secteur privé, il existe des situations où l'intervision est simplement exigée par l'employeur, l'unique chose qu'un juge en chef ou un procureur en chef puisse faire est d'encourager l'intervision en expliquant les effets bénéfiques.

Dans la pratique, on retrouve des formes d'intervision en particulier parmi les juges ou les procureurs plus jeunes, nouvellement nommés. Des formes d'intervision font, le cas échéant, également partie des mécanismes d'évaluation entre homologues dans le cadre des rapports sur la performance. L'expérience montre cependant que des juges ou procureurs expérimentés peuvent également bénéficier largement de la supervision par des homologues. Observer comment un collègue expérimenté mène une audition pourrait aider le juge observateur à se défaire d'idiosyncrasies personnelles de longue date dont il n'avait pas conscience.

IV. UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE MODERNE

L'utilisation de la technologie moderne doit faire l'objet d'une décision mûrement réfléchie. Le bien-fondé des méthodes d'apprentissage électronique doit être déterminé en tenant compte du profil des stagiaires, des objectifs de formation et du contenu lui-même.

Avantages. La technologie moderne est un outil important qui doit être pleinement exploité.

Le transfert des connaissances, de leur interprétation et de leurs applications peut se faire avec succès au moyen de méthodes d'apprentissage électronique. Si une approche présentielle peut fort bien fonctionner pour le développement des compétences et des comportements, il est rentable de recourir à des modules d'apprentissage électronique pour le transfert de nouvelles connaissances.

Désavantages. Il convient de noter cependant que le potentiel d'apprentissage de l'apprentissage électronique dans un environnement judiciaire est faible, même s'il se limite au transfert de nouvelles connaissances. L'internet peut offrir des informations de base sur un sujet donné, mais la compréhension des concepts légaux complexes et de la jurisprudence des juridictions supérieures sur ces concepts nécessite l'interaction entre les parties concernées. Il y a par ailleurs lieu de toujours garder à l'esprit qu'un bon apprentissage électronique est relativement coûteux. Les outils d'apprentissage doivent être préparés et un suivi doit être organisé après la phase d'apprentissage électronique. Les connaissances transférées ne seront précises que si des dispositions sont prises au niveau de l'établissement pour garantir la mise à jour régulière du contenu des outils informatiques et de la méthodologie utilisée.

IV.1. FORMATION FONDEE SUR LA TECHNOLOGIE ET APPRENTISSAGE MIXTE

La formation fondée sur la technologie s'est positionnée en tant qu'alternative à la formation donnée par un instructeur. Son principal avantage est le nombre de personnes qui peuvent être instruites. L'apprentissage électronique est également plus rentable, étant donné qu'il permet au juge de combiner ses obligations avec le processus d'apprentissage continu.

Les avantages de l'apprentissage électronique sont actuellement bien établis si on tient compte des ressources. Mais il est un fait qu'une approche pratique de l'apprentissage nécessite d'autres choses que des interventions en ligne dans le cadre d'un apprentissage à distance.

Voilà pourquoi *l'apprentissage mixte fait appel à de nombreuses ressources*. Il existe de nombreuses définitions de l'apprentissage mixte, mais aucune définition unique acceptée. L'une des définitions les plus courantes décrit l'apprentissage mixte comme un ensemble d'opportunités structurées d'apprentissage qui fait appel à plus d'un mode d'apprentissage ou de formation au sein ou en dehors de la classe. Cette définition suppose l'existence de:

- différentes méthodes pour faciliter l'apprentissage (conférence, discussion, pratique orientée, lecture, jeux, étude de cas, simulation),
- différents modes de prestation (salle de classe ou formation assistée par ordinateur),
- différentes programmations (synchrones ou asynchrones),
- différents niveaux d'orientation (individuel, accompagnement par un instructeur ou un expert, apprentissage en groupe ou apprentissage social).

L'apprentissage mixte a le potentiel de créer une formation efficace, de faire gagner du temps et de l'argent aux organismes chargés de formation, de rendre la formation plus captivante et pratique pour les apprenants et offrir aux professionnels de l'apprentissage la chance d'innover. Pour les partisans de l'apprentissage mixte, les possibilités de collecte de

données et de personnalisation des instructions et de l'évaluation sont les deux avantages majeurs de cette approche.

Mais n'oublions pas que l'apprentissage mixte dépend fortement des ressources techniques avec lesquelles l'expérience d'apprentissage mixte est assurée. Ces outils doivent être fiables, faciles à utiliser et adaptés à l'internet pour qu'ils puissent avoir un impact de valeur sur l'expérience d'apprentissage.

Les principaux avantages de cette combinaison de méthodes de formation dans le secteur judiciaire sont les suivants:

- les modérateurs des cours d'apprentissage à distance peuvent s'assurer que les participants reçoivent le même niveau de connaissance judiciaire de façon à leur permettre d'être plus actifs dans les applications pratiques et l'échange d'expériences lors des réunions individuelles;
- le matériel et l'environnement de cours numérique restent accessibles en vue de leur consultation à long terme;
- le cours peut être exécuté de façon autonome de manière à être adapté aux emplois du temps individuels.

IV.2. LA MÉTHODE «LIVE CASE»

L'utilisation des techniques de baladodiffusion et de vidéoconférence peut également garantir une diffusion à large échelle des informations si l'équipement technique est disponible. Elles permettent aux juges et procureurs du pays tout entier de se connecter et d'obtenir des précisions sur des questions de grand intérêt. La vidéoconférence rassemble la communauté des professionnels. Outre cet aspect, ces méthodes de formation offrent d'autres possibilités également telles que la mise en liaison d'un formateur, d'un praticien, d'un juge ou d'un procureur provenant d'un établissement de formation avec un tribunal lors d'audiences orales. Cette méthode est appelée «Live Case».

V. MODELE DE FORMATION MODERNE POUR LA FORMATION INITIALE

Les conférences, le travail de groupe, les séminaires, les procès fictifs et simulations de procès, l'analyse de la jurisprudence, les entretiens, l'apprentissage électronique, les cours, les stages internes pratiques avec un parrainage ou un mentorat individuel, etc. constituent les méthodes les plus utilisées pour les programmes de formation initiale et d'initiation.

V.1. APPRENTISSAGE EN GROUPES

D'une manière générale, les principes énoncés dans ce chapitre concernant le modèle moderne d'apprentissage en groupe s'appliquent également à l'apprentissage en groupe dans la formation initiale. Cependant, la forme adoptée par l'apprentissage en groupe dans la formation initiale présente certaines caractéristiques spécifiques par comparaison avec l'apprentissage en groupe dans la formation continue en service.

L'un des principaux objectifs de la formation initiale étant de familiariser les stagiaires avec le traitement des dossiers, l'apprentissage en groupe dans la formation initiale doit être entièrement axé sur la pratique et interactive par nature.

Conseils pour les formateurs. *En conséquence, le jeu de rôle, les simulations de procès et les études de cas fondées sur des affaires «réelles» sont des outils de formation particulièrement appropriés dans ce cas.*

En outre, il peut être très bénéfique d'exiger des stagiaires qu'ils préparent de courtes présentations pour leurs homologues, en particulier sur des thèmes procéduraux choisis. Dans un scénario idéal, une conséquence d'une sélection adéquate de sujets sera que chaque membre du groupe d'apprentissage sera activement impliqué dans le processus.

Taille des groupes. Ces constatations montrent clairement que l'apprentissage en groupe dans la formation initiale ne peut être efficace que si le groupe est de petite taille, incluant maximum 20 participants. Dans l'idéal, les groupes auront une taille comprise entre 12 à 18 participants.

V.2.PARRAINAGE/MENTORAT

Un futur juge/procureur parcourant le programme de formation initiale, de même qu'un juge ou procureur nouvellement nommé en phase d'initiation, sera particulièrement enclin à adopter les meilleures pratiques de praticiens chevronnés et de s'approprier des valeurs et compétences qu'il ne pourrait acquérir par la littérature.

La méthode du parrainage ou du mentorat individuel par des homologues est donc particulièrement adaptée à la formation initiale et à l'initiation. Mais pour que ces stages individuels soient rentables, tant pour le praticien formateur que pour le stagiaire, plusieurs règles doivent être respectées:

il faut savoir que tous les praticiens chevronnés ne sont pas forcément de bons tuteurs ou mentors. Il ne faut donc retenir que les juges et procureurs qui tirent un avantage personnel du contact professionnel intense avec un jeune collègue, qui est forcément inexpérimenté. Le tuteur ou mentor doit en outre disposer de compétences didactiques visant à motiver et encourager le stagiaire, c'est-à-dire veiller à ce qu'il/elle travaille activement sur des dossiers sans craindre un feed-back personnel négatif démoralisant, même si des erreurs sont commises, ce qui est inévitable.

Il va de soi également qu'un juge ou procureur aux prises avec le temps pour venir à bout de sa propre charge de travail «ordinaire» ne peut convenir en tant que parrain ou mentor. Guider l'apprenant, pendant plusieurs semaines, voire mois, à travers les complexités des règles procédurales et des questions de l'administration judiciaire requiert clairement un important investissement en temps comme en réflexion. La rémunération offerte pour la prestation de parrainage ou de mentorat ne doit jamais être le principal élément encourageant à offrir ce type de formation sur le lieu de travail.

Et enfin, un bon parrain ou mentor en formation initiale et en phase d'initiation doit disposer de bonnes compétences et capacités pour évaluer objectivement la performance de l'apprenant dans un rapport écrit à la fin du stage, étant donné que ces rapports constitueront,

le cas échéant, une partie importante de l'évaluation globale des performances du futur juge ou procureur. La décision finale concernant la nomination définitive dépendra en finalité, entre autres, de l'évaluation qui sera faite par les parrains ou les mentors lors d'un stage (voir ci-dessous le point III pour une explication approfondie de l'évaluation adéquate des performances durant la formation initiale).

V.3. APPRENTISSAGE ELECTRONIQUE ET APPRENTISSAGE MIXTE

L'expérience acquise lors d'un séminaire «Former les formateurs», organisé par le REFJ, a montré qu'un apprentissage électronique bien conçu peut être un outil méthodologique utile dans la formation initiale, amenant une véritable valeur ajoutée. Dans la formation initiale ou en phase d'initiation, la formation fondée sur le web ne peut et ne doit cependant jamais remplacer l'apprentissage en groupe auprès d'établissements et les constellations entre homologues. De bons modules d'apprentissage électronique introductif peuvent toutefois permettre d'atteindre un niveau plus homogène au sein d'un groupe de stagiaires avant que démarre la véritable formation en groupe. Le concept est en réalité un enseignement mixte puisqu'il allie la formation basée sur le web et l'apprentissage résidentiel.

Dans la pratique, l'information de base concernant les règles procédurales, le traitement adéquat d'un dossier et la déontologie peut être fournie en réalité au moyen d'outils d'apprentissage électronique si le programme fait une utilisation adéquate des avantages offerts par les systèmes technologiques modernes de gestion de contenu. Des tests et exercices (choix multiples, «track & drop», closure) avec des mécanismes d'autoévaluation peuvent compléter l'image. S'ils sont perçus comme utiles, des certificats délivrés à la fin d'une phase réussie du programme d'apprentissage électronique peuvent être un autre prérequis pour autoriser le stagiaire à poursuivre le reste du programme de formation.

V.4. STAGES EXTERNES POUR DECOUVRIR LE MONDE EXTERIEUR LORSQUE CELUI-CI CONCERNE LE SYSTEME JUDICIAIRE

Il est également important qu'un juge/procureur connaisse l'organisation, l'environnement judiciaire et la façon dont travaillent les d'autres praticiens qui coopèrent avec les autorités judiciaires. Une initiative précieuse serait de faire en sorte que tous les pays européens prévoient des périodes obligatoires de formation auprès d'établissements externes²⁰.

²⁰ Ceci pourrait inclure le stage externe d'un futur juge auprès des services d'un procureur et vice versa. Les stages externes avec les autres professionnels du droit (avocats privés, notaires, services juridiques d'entreprises privées, administrations ou autorités publiques) pourraient aider à peaufiner le tableau. Une expérience exécutée dans certains pays, à savoir le stage externe en milieu pénitentiaire, amène à conclure qu'une telle opportunité pourrait profiter non seulement aux jeunes stagiaires, mais aussi à l'ensemble du secteur judiciaire. L'objectif est de faire connaître l'environnement carcéral en emmenant les stagiaires à suivre le parcours des détenus entre le moment où ils entrent dans le système pénitentiaire pour la première fois jusqu'à leur réinsertion dans la société. Le but est de comprendre le rôle que différents professionnels jouent lorsqu'ils fonctionnent dans la phase exécutive, à savoir la phase post-condamnation (ceci implique le directeur d'un établissement de formation, le service carcéral, les éducateurs et la juridiction en charge des libérations conditionnelles). Ces stages fournissent également d'importantes informations aux jeunes juges et procureurs pour évaluer l'impact de leurs futures décisions. Tous les jeunes juges et procureurs européens doivent connaître l'importance de la détention aux fins de la réhabilitation conformément à la jurisprudence de la Cour européenne de Strasbourg.

Le REFJ a pris une mesure importante visant à promouvoir et améliorer ces types de stages externes à l'étranger avec son nouveau programme AIAKOS pour jeunes juges et jeunes procureurs. Pour la première fois en 2013 (durant la phase pilote), un grand nombre de juges et procureurs en formation et de juges et procureurs nouvellement nommés en provenance des États membres de l'UE ont participé à des échanges en groupe au cours desquels le système judiciaire d'un autre pays était présenté. Un élément particulier de la méthodologie est que chaque participant au programme AIAKOS est tenu de participer à deux sessions d'une semaine, l'une donnée dans le pays d'origine, l'autre dans le pays d'accueil à l'étranger.

CONCLUSION

En conclusion, les formateurs dans le système judiciaire doivent avoir la capacité d'utiliser l'une des méthodes de formation présentées et surtout de travailler à leur architecture de formation d'une manière professionnelle. Bien qu'aucune formule unique ne soit assortie d'une garantie de réussite, l'éducation et la formation offrent plusieurs ingrédients qui peuvent être combinés. Cependant, pour que le modèle du cours de formation soit pratique et utile, chaque unité du contenu doit présenter un intérêt pour répondre aux besoins des participants et toutes combinaisons des méthodes doivent concorder avec le profil et la dynamique du groupe. L'intermodalité²¹ est une stratégie de formation hautement recommandée. La combinaison des méthodes de formation est l'aspect essentiel du modèle de formation.

Exemple:

- sessions de remue-méninges,
- mini-conférence,
- travail de groupe pour la résolution de problème,
- retour d'information,
- conférence résumant les résultats ou débriefing.

Cette séquence est un moyen possible pour coordonner les méthodes si le contenu et la taille du groupe le permettent.

L'avantage d'une telle stratégie de formation est qu'elle permet aux juges et procureurs d'échanger leurs expériences et de faire part de leur expertise en tant que professionnels tout en étant informés, par le formateur expert, des nouveaux facteurs ou aspects survenant dans leur domaine thématique. Un équilibre doit être trouvé pour que l'apprentissage puisse se produire.

²¹ Dans son sens le plus élémentaire, le terme intermodalité désigne une théorie de communication et de sémiotique sociale. L'intermodalité décrit des pratiques de communication, exprimées en termes de ressources (ou modes) textuelles, orales, linguistiques, spatiales et visuelles, utilisées pour composer des messages. Le Prof. Dr Otilia Pacurari utilise ce concept dans les sessions de formation qu'elle organise au profit du REFJ pour décrire une stratégie de formation qui combine plusieurs méthodes de formation dans une architecture de formation appropriée pour que l'apprentissage individuel et en groupe puisse se produire.

Chapitre 4:

ORGANISER UN ÉVÉNEMENT DE FORMATION

«La clef du succès ne consiste pas à fixer des priorités pour ce qui est marqué dans votre agenda, mais plutôt de fixer des dates pour vos priorités».

Stephen Covey

Le présent chapitre est destiné aux **organiseurs de formation** d'une école, d'un organisme ou d'un établissement de formation. Les **administrateurs, directeurs de cours ou formateurs** pourraient être investis de ce rôle.

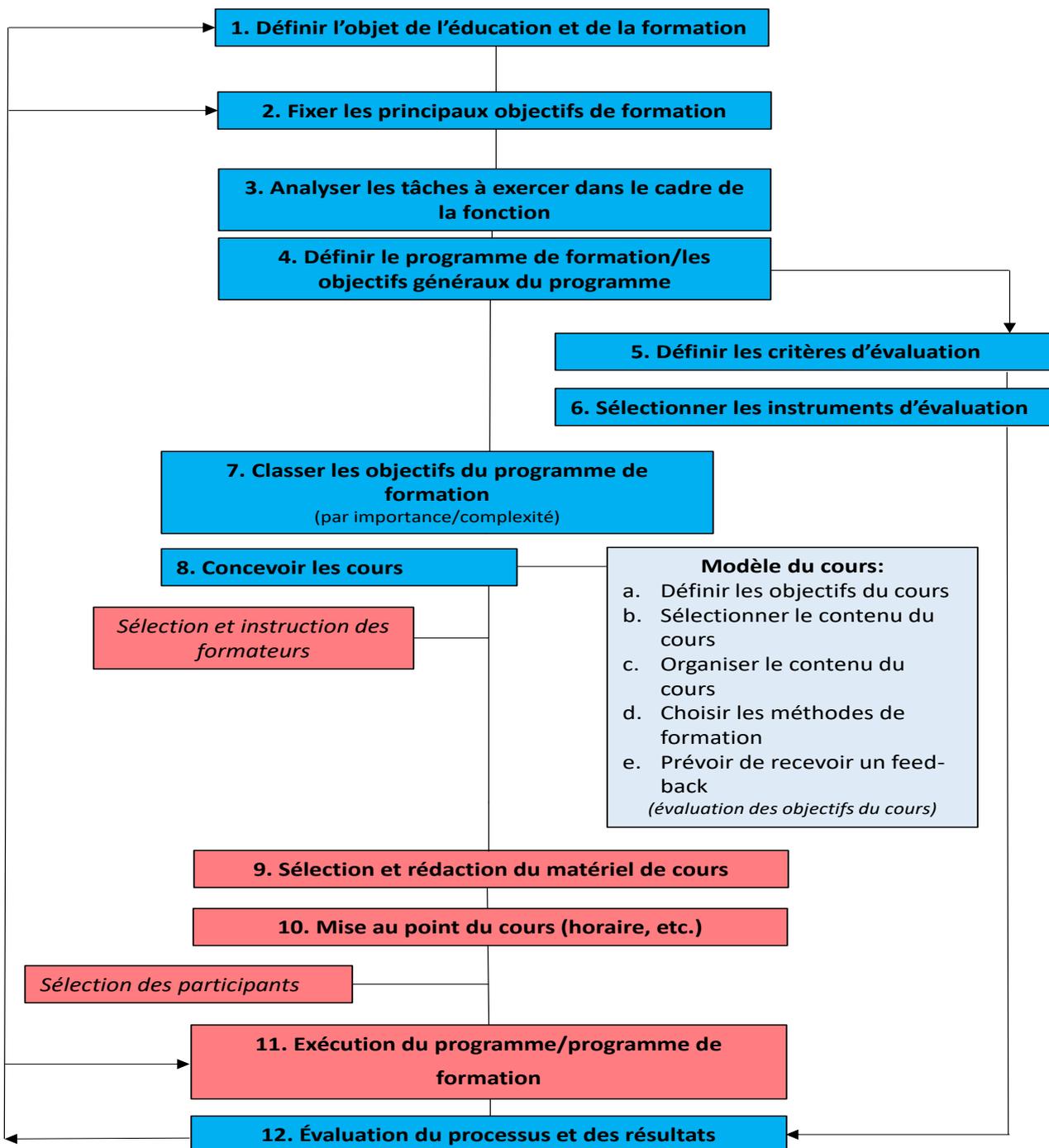
Les questions auxquelles ce chapitre vise à répondre sont dès lors les suivantes:

- Quelles sont les questions spécifiques associées à la phase de préparation d'un événement de formation, par exemple:
 - Comment sélectionner et préparer les formateurs?
 - Comment préparer le matériel de formation?
 - Comment et quand le rendre public?
- Quels sont les défis de la phase de mise en œuvre d'un événement de formation?
- Comment traiter les activités postérieures à un événement de formation?

Comme cela a déjà été souligné dans l'introduction du chapitre 3, les diverses méthodes de formation détaillées dans ce chapitre ne peuvent être pleinement efficaces dans des scénarios de formation donnés que si:

- la méthodologie est mise en œuvre en utilisant des formateurs adaptés,
- la méthodologie répond et correspond au format de formation choisi (conférence, symposium, séminaire, atelier, webinaire, etc.),
- le contenu de la formation est pratique (sujets liés au droit, déontologie, juges et procureurs dans la société, capacités et compétences méthodologiques et comportementales, etc.) et
- les attentes et capacités du groupe cible concerné sont prises en compte.

Les cases en rouge dans le schéma ci-dessous montrent les aspects qui sont abordés dans ce chapitre.



ÉTAPES A SUIVRE PAR LES ORGANISATEURS DE FORMATION.

Les tâches essentielles dont l'organisateur d'un événement de formation doit s'acquitter sont les suivantes:

- Définir correctement les *objectifs du cours* en fonction du *groupe cible*,
- *déterminer le lieu adéquat*,
- définir la *durée adéquate du format de formation*.
- Déterminer ensuite la diversité appropriée de méthodes pour la situation spécifique. Cette étape est reprise sous la désignation «mise au point du cours» dans l'organigramme.

Les tâches de l'organisateur de formation ne s'arrêtent toutefois pas là. Plusieurs autres mesures doivent être prises.

Mesure 1: L'organisateur, qui peut être un administrateur, un directeur de cours ou un formateur, doit prendre des décisions conjointes concernant:

- la sélection,
- la préparation,
- la diffusion du matériel de cours de formation,
- le choix des bons participants,
- la détermination d'un nombre adéquat en fonction du format choisi pour la formation.

Deux situations au minimum pourraient être rencontrées lors de l'organisation d'un événement de formation:

- a. si les objectifs sont fixés par les représentants de l'école/organisme/établissement de formation, les formateurs doivent être préalablement informés des objectifs concrets, de la méthodologie et, le cas échéant, du matériel de cours.

Exemple: *Il existe des situations dans lesquelles il est utile d'amener l'organisateur de formation, le formateur, les experts judiciaires, les éducateurs, etc. à contribuer à la planification. Cet exemple illustre les quatre étapes de la planification qu'il est recommandé de suivre pour mettre au point un programme de formation dans le cadre d'une formation continue.*

ÉTAPE 1: Formation de l'équipe de développement

L'équipe doit se composer d'experts judiciaires, de formateurs, d'un éducateur et d'un coordonnateur (organisation).

ÉTAPE 2: Développement en équipe du programme de cours

Points de discussion:

- le contexte du cours,
- l'objectif général,
- le lien avec d'autres cours,
- le groupe cible spécifique,

- les exigences de base pour les participants,
- la sélection du contenu,
- les objectifs spécifiques (connaissances, capacités, attitudes/valeurs),
- la constitution du programme,
- l'investissement (temps d'étude).

ÉTAPE 3: Développement en équipe du matériel de cours

Matériel de formation

- Devoirs (réponses correctes)
- Matériel d'apprentissage électronique (le cas échéant)
- Formulaire de feed-back, fiches d'observation
- Formulaire d'évaluation

ÉTAPE 4: Développement du matériel de cours

- Instructions à l'attention des formateurs
- Instructions à l'attention des participants,
- Informations sur le cours

- b. Si les formateurs fixent eux-mêmes les objectifs spécifiques du cours, les méthodes et le matériel de formation, ils doivent en informer l'administration et lui soumettre tout le matériel de formation préparé pour l'étape de la mise au point.

Exemple: *si le formateur est seul chargé de la préparation d'une session de formation, les étapes suivantes doivent être suivies:*

- définition de l'objectif général de la session de formation,
- détermination des objectifs spécifiques,
- sélection du contenu de la formation (ce qui est le plus important et ce que vous pouvez enseigner pendant le temps imparti),
- décision sur la façon d'organiser le contenu en fonction du niveau des apprenants et de leurs spécificités,
- choix des bonnes méthodes de formation: quel mode convient le mieux aux objectifs, mode d'apprentissage le plus adapté aux apprenants, etc.,
- développement du bon matériel de formation,
- réflexion autour de la phase d'introduction, de la phase centrale et l'évaluation de la session de formation.

Étape 2: l'étape suivante est la mise en œuvre à proprement parler de l'événement de formation et la *gestion des problèmes «en temps réel»*. Selon les principes de l'apprentissage pour adulte, tels qu'ils sont décrits au chapitre 3, l'environnement d'apprentissage doit être:

- amical,
- plaisant,
- positif.

Ces caractéristiques sont importantes pour que les participants se sentent à l'aise. Cet aspect s'étend au type d'hébergement offert, ainsi qu'aux activités culturelles proposées en dehors du programme de cours. Il est essentiel de disposer de la bonne infrastructure (technique) permettant à toutes les méthodes choisies de fonctionner pleinement. En outre, l'organisateur de la formation (établissement d'accueil) doit prévoir la documentation adéquate

pour l'événement de formation et modérer, dans des cas donnés, le contact du groupe de formation avec le «monde extérieur», par exemple les médias, etc.

Étape 3: Le principal défi sur le plan de l'organisation est *l'évaluation* qui doit se faire à la fois immédiatement et longtemps après la formation.

Il est nécessaire d'évaluer les points forts et les points faibles du cours de manière structurée. Les informations recueillies au moyen de feuilles d'évaluation sont centralisées et interprétées. Le chapitre 5 est entièrement consacré à ces questions, étant donné que sans méthodologie d'évaluation adéquate, il n'est pas possible de s'améliorer.

Lorsque le composant de la formation en soi est clôturé, l'organisateur de la formation doit entamer une session de feed-back immédiate avec toutes les personnes concernées afin d'éviter la reproduction d'erreurs à l'avenir.

Étape 4: *Le suivi d'un événement de formation* pose également des questions en ce qui concerne la publication adéquate des résultats adaptés (matériel de formation) du cours de formation et l'amélioration ainsi que la promotion des réseaux des participants le cas échéant.

La description approfondie suivante de la bonne pratique d'exécution de toutes les tâches susmentionnées pour l'organisation d'un événement de formation individuel suit *un ordre chronologique qui sera en outre analysé à partir de différents angles de perspective*:

- la phase de préparation d'un événement de formation,
- la mise en œuvre à proprement parler de l'événement de formation,
- les suites immédiates et à long terme de l'événement de formation.

LA PREPARATION D'UN EVENEMENT DE FORMATION

I.1. SELECTION ET PREPARATION DES FORMATEURS²²

Mise au point: Les explications détaillées données au chapitre 3 concernant les méthodes de formation particulièrement adaptées à la formation judiciaire ont également précisé, le cas échéant, le contenu approprié de la formation en fonction duquel une méthode donnée peut être utilisée avec succès. Certaines méthodes sont particulièrement efficaces pour enseigner des sujets se rapportant au droit et d'autres méthodes peuvent servir essentiellement pour améliorer les capacités et compétences sociales, méthodologiques ou psychologiques des participants. Un outil d'apprentissage spécifique peut s'être révélé particulièrement fructueux avec de jeunes juges ou procureurs (stagiaires ou nouvellement élus), tandis qu'une autre méthode peut nécessiter l'implication active de juges ou procureurs plus expérimentés.

Une fois que la *mise au point conceptuelle d'un événement* de formation est terminée, la difficile, mais importante étape suivante consiste à trouver le ou les meilleurs stagiaires

²² Tout dépend du format de la formation. Des orateurs ou des maîtres de conférences pourraient également intervenir.

possible pour que l'événement soit un succès. L'organisateur de la formation essaiera manifestement d'obtenir les formateurs, maîtres de conférence et orateurs les mieux adaptés sur le plan didactique, c'est-à-dire ceux qui disposent des meilleures connaissances de la matière à enseigner et qui sont familiarisés avec les besoins modernes d'apprentissage des adultes et tenteront de parvenir au degré le plus élevé possible d'interactivité et de diversité méthodologique.

TROUVER LE FORMATEUR: Idéalement, l'organisateur de la formation sait, éventuellement par expérience, qu'un formateur spécifique a déjà exécuté un événement de formation comparable avec succès. Une bonne évaluation des événements de formation précédents peut fournir ici de précieuses informations. Si une telle évaluation n'existe pas, il est indispensable de procéder à une évaluation approfondie préalable des connaissances et des compétences du formateur en se fondant sur des normes standard. Cette évaluation peut inclure la consultation de bases de données adaptées des formateurs ou l'utilisation de contacts personnels au sein de réseaux d'organisateur de formation. Un processus de sélection contenant des critères adéquats est une autre procédure efficace si plusieurs formateurs sont en lice pour une certaine matière.

DÉMONTRER LA RÉALITÉ: La réalité démontre cependant que malgré les meilleures intentions, le processus de sélection pourrait s'avérer imprévisible et se faire «par tâtonnements». Il n'existe en effet aucune garantie qu'un expert dans un domaine se positionne aussi en tant que présentateur et communicateur convaincant sur le plan didactique. Tous les organisateurs de formation ont en mémoire des situations où un formateur a été perçu comme une «tête parlante» assise devant ses auditeurs sans susciter la moindre interaction et donc forcément sans adaptation à la perspective des apprenants, ceux-ci formant simplement une sorte de «foule silencieuse».

POUR ÉVITER CECI: Pour éviter de telles erreurs, ou au minimum les limiter, les organisateurs de la formation judiciaire doivent:

- concevoir une procédure de sélection adéquate basée sur une série de critères spécifiques,
- développer et mettre en œuvre un cours de formation du formateur,
- établir des réunions préparatoires entre l'organisateur, le directeur du cours (s'il y en a un), le formateur, etc.

L'ORGANISATEUR A POUR TÂCHE de préparer adéquatement les formateurs, les maîtres de conférence et les modérateurs en donnant une orientation méthodologique. Dans l'idéal, une réunion préparatoire avec l'organisateur de la formation, le directeur de session et le ou les formateurs se tient avant l'événement. Ces personnes précisent la structure du contenu et la méthodologie de formation et déterminent les objectifs généraux de l'ensemble de l'événement de formation. Dans ce concept, les formateurs doivent ensuite fixer des objectifs de formation pour leurs sessions spécifiques. S'il existe des obstacles systémiques à l'organisation d'une telle formation, chaque formateur doit être en tout cas invité par écrit à fixer des objectifs de formation spécifiques pour répondre à des questions du genre:

Quelles sont les compétences à améliorer et dans quelle mesure doivent-elles l'être à la fin de la session de formation?

Comment le transfert des compétences nouvellement acquises au lieu de travail doit-il être assuré? Etc.

*La tendance récurrente à surcharger une session de formation avec de la matière peut être abordée en orientant l'organisateur de la formation sur l'importance de prévoir suffisamment de pauses. **Si toutes les parties impliquées ont connaissance des résultats attendus de l'apprentissage, les objectifs peuvent être aisément fixés et les méthodes, sélectionnées.***

I.1.1. UNE ETUDE DE CAS

D'une manière générale, c'est le FORMATEUR qui planifie la session de formation, les objectifs spécifiques, le contenu et les méthodes adéquates et procède à la mise au point avec les représentants de l'institution/de l'établissement/de l'organisation. Il s'agit du scénario idéal. Cependant, s'ils font partie d'un établissement de formation judiciaire et sont donc chargés de la planification des détails d'un grand nombre d'événements de formation, ils ne seront pas présents au moment où se déroulera l'événement spécifique.

ALORS QUE FAIRE?

Il appartient à l'organisateur de la formation de sélectionner un ou plusieurs représentants de session (directeurs de cours, personnel administratif, etc.) qui assureront la liaison entre le groupe de participants, d'une part, et les formateurs, l'organisateur de la formation ou l'établissement d'accueil, d'autre part. Ce rôle n'est donc pas purement «cérémoniel». *Bien au contraire!* En plus de présenter le formateur, de diriger les discussions et de faire respecter l'horaire, ce représentant aidera toutes les parties prenantes citées — et en particulier les formateurs et les apprenants — à se sentir à l'aise dans l'environnement de formation et il sera le premier point de contact pour toute personne chaque fois que des défis organisationnels ou des difficultés imprévues doivent être abordés.

I.1.2. Le profil d'un organisateur de formation

L'organisateur peut être un directeur de session ou un représentant d'école et jouer un rôle important dans la mise en œuvre du processus de formation. Par conséquent, il doit:

- savoir bien communiquer,
- avoir une attitude positive,
- disposer d'expérience/expertise,
- être un bon modérateur,
- connaître les outils d'évaluation et leur application.

Dans l'idéal, le directeur de session/représentant de l'établissement scolaire est un expert ou dispose au minimum de connaissances dans le ou les sujets de l'événement de formation.

Principales conclusions Dans certains cas, le directeur de session peut exercer la fonction de modérateur à proprement parler; autrement dit, se positionner comme une personne qui aide les participants à définir leurs objectifs communs et, sans adopter de position particulière dans la discussion, aide ceux-ci à planifier la réalisation de leurs objectifs. Ici, les limites entre le directeur de session, le modérateur et le formateur ou le maître de

conférence sont floues. Dans ce scénario, tant les formateurs eux-mêmes que le directeur de session doivent être impliqués dans la sélection et la préparation du matériel de formation.

I.2. PREPARATION DU MATERIEL DE FORMATION

Elle est cruciale pour les activités interactives exécutées par les formateurs dans le cadre de méthodes de formation participative.

I.2.1. Types de matériel.

Certaines méthodes de formation décrites au chapitre 3 nécessitent une phase particulièrement approfondie de préparation du matériel de formation. Exemples:

- les documents à distribuer,
- les présentations PowerPoint,
- le dossier pour les simulations de procès (audiences simulées et exercices de jeu de rôle),
- les études de cas,
- les exercices expérientiels (par exemple sur un processus de changement spécifique dans un tribunal),
- les fiches d'observation.

Principales constatations:

Les formateurs doivent formuler des scénarios qui sont didactiquement corrects et instructifs et reflètent la vie réelle. Les objectifs fixés seront plus difficiles à atteindre si l'environnement est artificiel. Dans certaines situations, les futurs participants peuvent être invités à apporter des dossiers réels adéquats.

Dans une situation donnée, le deuxième défi important lors de la préparation du matériel de formation consiste à décider de la mesure dans laquelle les informations sur le dossier sont divulguées aux divers «acteurs». La divulgation d'informations «filtrées» uniquement peut s'avérer particulièrement instructive.

Les présentations PowerPoint doivent être conçues en pensant aux participants. Elles doivent être simples et ne pas contenir plus de 50 mots par transparent.

Les documents à distribuer doivent être conçus de manière à ne pas provoquer de confusion dans l'esprit des participants et ils ne doivent être photocopiés que dans le nombre requis.

Objectifs: Indépendamment des méthodes spécifiques susmentionnées, on peut dire, de manière générale, que la distribution du *matériel de formation* peut desservir différents objectifs en fonction de l'environnement de formation spécifique et de la méthodologie choisie. Par exemple:

- Du matériel peut n'avoir qu'un objectif préparatoire, à savoir amener tous les stagiaires pour ainsi dire au même niveau de connaissance ou de compétences au début de l'activité de formation ou les familiariser avec l'environnement spécifique de l'activité de formation, c'est-à-dire, dans les deux cas rendre le groupe plus

homogène.

- D'autres éléments aideront les participants à découvrir et à résoudre des problèmes lors d'une session de formation.
- Un troisième type de matériel de formation résume les résultats d'une session de formation et est donc distribué de préférence à la fin de la formation.

Ainsi, le moment sélectionné pour distribuer le matériel de formation dépend largement des finalités didactiques individuelles. En plus de ceci, certaines formes d'apprentissage fondées sur le web, tels les webinaires, nécessitent un investissement en temps préalable de la part des apprenants qui doivent se familiariser avec des techniques spécifiques de communication et d'apprentissage.

Les tâches de l'organisateur de formation

1. Dans une situation donnée où du matériel doit être préalablement diffusé, la tâche de l'organisateur de formation est de veiller à ce que les participants reçoivent des informations complètes au bon moment et soient au courant de l'importance du matériel de manière à pouvoir bien se préparer à l'événement de formation.

2. Une bonne solution consistera souvent à mettre le matériel de formation à disposition sur le site web de l'établissement d'accueil.

3. Dans certains cas, des forums de participants fondés sur le web peuvent être créés avant l'activité de formation à proprement parler afin de permettre la distribution du matériel de formation. Ceci doit bien sûr s'effectuer dans le respect des droits de propriété intellectuelle des auteurs. Il incombe à l'organisateur de formation d'obtenir l'autorisation écrite de publication de matériel auprès des personnes concernées.

1.2.2. Publication

Lorsque

- les objectifs de formation,
- le bon nombre de participants,
- la durée de l'événement de formation et
- le lieu

sont fixés, *il est temps de publier et de lancer l'appel à candidatures.*

Principale constatation Ceci peut avoir lieu au même moment que la *mise au point du modèle de cours*. Les juges et les procureurs étant généralement des personnes à l'emploi du temps chargé, il est extrêmement important que l'appel à candidatures soit lancé avec un préavis suffisant.

Certains établissements préparent leur programme annuel un an au préalable et publient leur programme l'été qui précède. Sauf lorsqu'il s'agit de répondre à des besoins urgents de formation, il est conseillé de publier six mois — ou, dans les cas d'extrême urgence, trois mois — au plus tard avant l'événement afin que les participants puissent intégrer les dates de l'activité dans leur calendrier de travail.

Comment concevoir un bon appel à candidatures?

Le contenu d'un bon appel à candidatures précise:

1. le groupe cible,
2. les *buts* de formation,
3. les *méthodes* de formation,
4. *le niveau d'apprentissage* afin d'éviter la participation de juges ou procureurs sous-qualifiés ou surqualifiés,
5. si le modèle de formation repose sur un niveau particulièrement élevé d'interactivité impliquant la volonté des participants à ouvrir leur âme et leur esprit, ceci devrait être mentionné explicitement dans l'appel à candidatures),
6. un délai approprié:
7. celui-ci ne doit pas être inférieur à huit semaines avant l'activité de formation.

Conseils pour les organisateurs

Au besoin, *l'appel à candidatures* doit mentionner tout investissement personnel préliminaire requis de l'apprenant (par exemple, lecture ou rédaction d'un texte) et, pour les événements plus longs, le temps estimé de cet investissement. En effet, la participation d'apprenants mal informés coûte cher, pas seulement par le préjudice qu'elle cause aux autres personnes, mais aussi par le fait, comme le montre l'expérience, qu'un seul participant mécontent risque, dans les cas extrêmes, de nuire à l'ensemble de l'activité de formation²³. Si vous souhaitez éviter ce genre de situation, demandez aux candidats de rédiger une courte lettre de motivation expliquant pourquoi ils se portent candidats.

Procédures de diffusion

L'une des responsabilités de l'organisateur de la formation est de garantir la diffusion gratuite et complète au sein des branches pertinentes du système judiciaire et de surveiller le processus afin d'éviter ou de remédier aux dysfonctionnements.²⁴

Techniquement, les appels à candidatures sont lancés par voie électronique, soit par courriel, soit au moyen d'un outil spécifique d'enregistrement en ligne (intranet).

Principale constatation. Dans certains pays, l'organisateur de la formation a pour tâche de donner des lignes directrices aux juridictions et/ou services du procureur de leur pays, ainsi que des conseils pour bien sélectionner leurs candidats. Dans le cadre d'une bonne gestion

²³ Plusieurs États membres de l'UE ont introduit une obligation de formation pour les juges et procureurs en exercice. D'autres examinent actuellement cette option. Une approche différente serait de garantir un «droit à la formation». Le présent manuel, qui est orienté vers les praticiens de la formation, n'est pas vraiment l'endroit approprié pour discuter en détail des avantages et des désavantages de la formation en service. On ne peut toutefois pas totalement ignorer, dans le contexte d'appels à candidatures adéquats, que toute personne qui participe à un événement de formation contre sa volonté ne court un risque réel de devenir un participant à problème.

²⁴ Une récente étude complète concernant la formation judiciaire, menée sur le terrain conjointement par l'Académie de droit européen (ERA) de Trèves et le REFJ pour le Parlement européen (Parlement européen — Direction générale des politiques internes (2011), *Formation judiciaire dans les États membres de l'Union européenne*, PE 453.198, Bruxelles) a montré qu'un pourcentage important de juges et procureurs ont l'impression de ne pas être informés complètement et régulièrement sur les offres de formation existantes. Étant donné que plus de 6 000 juges et procureurs en provenance des 27 (à l'époque) États membres de l'UE ont participé à l'étude, ses résultats semblent être relativement bien représentatifs. L'insuffisance perçue de l'information pourrait être due à des obstacles techniques. Cependant, l'attitude négative des responsables de juridiction ou des responsables de services du procureur face à la formation judiciaire joue également un rôle dans ce manque d'information.

des compétences, une juridiction ou un service du procureur se doit en effet de ne sélectionner que des candidats motivés qui ont besoin d'une formation pratique pour leur développement de carrière.²⁵

I.3. SELECTION DES PARTICIPANTS

I.3.1. La sélection des participants doit reposer sur des critères.

Deux critères et sous-critères sont cités en exemple ci-dessous, mais il incombe à l'établissement scolaire/institution/organisation de fixer les critères les plus adéquats pour la sélection des participants.

Exemples:

CRITÈRE 1. Le principe de sélection veut que l'on sélectionne des juges ou des procureurs qui répondent aux exigences du cours. En effet, même si le nombre de candidats est égal (ou inférieur) au nombre de postes vacants, il est préférable de laisser une place vacante plutôt que d'inviter un nombre inapproprié de candidats. Il va sans dire que plus le groupe de participants est petit, plus il est adapté aux approches taillées sur mesure et au degré le plus élevé d'interactivité.

CRITÈRE 2. Le deuxième critère doit être le degré auquel la participation d'un candidat est motivée par les besoins de s'acquitter d'obligations urgentes. Une bonne gestion des compétences par les juridictions nationales/services du procureur des candidats aidera à déterminer les véritables besoins de formation, par exemple, le besoin de spécialisation d'un juge. En plus de ceci, les motivations individuelles avancées par les candidats peuvent aider à rendre le processus de sélection plus transparent.

I.3.2. La lettre d'invitation

Lorsque la sélection est faite et que la liste des participants est finalisée, l'organisateur de la formation envoie les invitations. Les invitations sont envoyées par courriel ou au moyen d'un outil intranet, *de préférence quatre à six semaines au plus tard avant l'activité de formation.*

La lettre d'invitation doit contenir:

1. le programme détaillé,
2. la liste des participants,
3. une information sur les déplacements, l'hébergement, etc.

Conseils à l'attention de l'organisateur de la formation. Les apprenants qui annulent leur participation à la dernière minute sans raison valable ou qui ne se présentent pas, sans le moindre préavis, constituent un véritable défi pour les organisateurs de la formation et les

²⁵ Des discussions entre le responsable de juridiction/service du procureur et chaque juge/procureur individuel concernant le développement de carrière continu et institutionnalisé (ce qui existe dans plusieurs États membres du REFJ) peuvent aider fortement à déterminer les besoins réels de formation.

candidats non retenus.

L'inclusion dans la lettre d'invitation d'instructions explicites concernant la nécessité de respecter la candidature et les mécanismes en ligne qui permettent d'enregistrer des candidats de réserve à brève échéance peut aider à limiter le problème, mais pas à l'éradiquer. Dans certains cas, il se peut qu'il faille envoyer une plainte officielle formelle pour mauvaise conduite du candidat à la juridiction ou au service du procureur du domicile du candidat.

LA PHASE DE MISE EN ŒUVRE D'UN PROGRAMME DE FORMATION

II.1. CE SONT LES PREMIERES IMPRESSIONS QUI COMPTENT!

Lorsque l'on exécute un événement de formation, souvenez-vous de «*ce sont les premières impressions qui comptent*». En effet, même dans un webinaire sans contact personnel direct, les mots de bienvenue prononcés par l'hôte sont d'une importance vitale. Avant tout, il incombe à l'organisateur de la formation de créer une atmosphère conviviale au sein du groupe depuis le début, dans la mesure du possible.

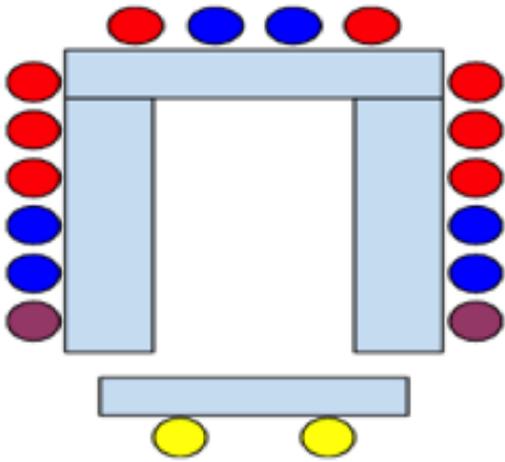
Par exemple, l'organisateur peut:

- organiser une première rencontre informelle avant le début du programme en soi (de préférence en prévoyant à proximité quelque chose à déguster et à boire),
- prévoir la remise de badges nominatifs pour chaque personne,
- inviter les participants à se présenter lors d'un tour de table afin de «rompre la glace» au sein d'un groupe composé d'adultes ayant à leur actif une brillante carrière et qui, assez naturellement, ne se connaissaient pas avant l'activité de formation.

L'hébergement doit en outre être clairement adapté, qu'il soit interne (centres de formation offrant des possibilités d'hébergement en pension complète) ou externe.

II.2. L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

Meilleure pratique. Dans certains pays, la meilleure pratique veut que ce soit le formateur qui gère également la phase initiale en créant un bon environnement d'apprentissage. L'organisateur de formation et le formateur ont donc un objectif commun dans le soutien apporté aux participants pour les aider à surmonter les obstacles qui se présentent lorsqu'ils font face à une nouvelle expérience inconnue.



Des locaux de formation — petits, moyens et grands — équipés d'un mobilier confortable, garantissant une ambiance ouverte et accueillante, contribueront à la réussite des sessions de formation des différents types et à l'application de différentes méthodologies, des exposés aux ateliers en petits groupes.

On évitera les bancs scolaires, étant donné qu'ils pourraient favoriser la tendance à se limiter à des formes de cours magistraux.

La disposition de tables en fer à cheval (forme en «U») typique peut fortement contribuer à promouvoir l'interaction. Si on préfère des tables pour groupe, la forme du plectre semble particulièrement appropriée. L'organisateur de la formation doit garder tous les aspects infrastructurels bien à l'esprit durant la phase de planification préliminaire.

II.3. MATERIEL

La formation interactive moderne utilisant une diversité de méthodes, comme indiqué au chapitre 3, requiert clairement un matériel technique moderne.

Celui peut comprendre entre autres:

- des projecteurs LCD,
- des ordinateurs portables avec accès internet,
- des caméras vidéo et des tablettes,
- du matériel d'animation Metaplan,
- du matériel audio,
- du matériel d'interprétation, y compris des cabines insonorisées,
- des tableaux à feuilles, etc.

Conseils pour les organisateurs:

1. **Communication**: il incombe à l'organisateur de formation de veiller à ce que le matériel technique soit fonctionnel et moderne. En outre, si la formation inclut l'enregistrement vidéo et l'analyse de vidéos, un contact constant doit avoir lieu entre le formateur, le directeur de session ou l'organisateur de formation et l'équipe technique afin d'éviter les situations à problèmes ou, le cas échéant, d'y remédier.
2. **Le webmaître**: dans le cas d'une session de formation virtuelle en ligne, les défis infrastructurels sont clairement substantiels. Chaque participant à un webinaire doit disposer

du matériel technique adéquat lui permettant non seulement d'écouter l'hôte et de recevoir (et dans certains cas télécharger) toutes les informations pertinentes en temps réel, mais aussi de contribuer activement en temps réel en parlant ou en procédant aux chargements adéquats.

D'un point de vue organisationnel, il est indispensable, compte tenu de cette complexité technique particulière, qu'un webmaître soit en stand-by en permanence.

II.4. ÉVÉNEMENTS CULTURELS

Les apprenants adultes ont besoin que leur environnement d'apprentissage soit le plus confortable possible. Les juges et procureurs ont généralement un emploi du temps chargé et sont très demandés. Pour que leur apprentissage soit fructueux et durable et qu'ils puissent échanger leurs expériences professionnelles et nouer des contacts sociaux, ils doivent être placés dans un environnement bien organisé. Il incombe à l'organisateur de formation, au directeur de session et aux formateurs de créer un «climat» de soutien entre les participants.

En plus de ceci, un programme culturel, si possible dans l'environnement organisationnel spécifique, complète parfaitement les phases d'apprentissage. Ainsi, le besoin de diversité n'est pas seulement un prérequis pour les méthodes de formation en soi, mais aussi pour le bon fonctionnement de l'événement de formation dans son ensemble. Plus l'événement dure longtemps, plus ceci est nécessaire.

II.5. L'ACTIVITE DE FORMATION ET LE «MONDE EXTERIEUR»

Le secteur judiciaire est parfois considéré comme un monde insulaire. Ceci n'a toutefois jamais été vrai et dans notre société hautement médiatisée, une telle affirmation est plus erronée que jamais. Les juges et les procureurs doivent souvent résoudre des problèmes de contentieux dont l'impact va au-delà des simples aspects légaux ou judiciaires. Telle est la raison pour laquelle un bon organisateur de formation est initialement ouvert d'esprit lorsqu'il s'agit de relier des représentants du monde «extérieur» et des participants à un événement de formation spécifique.

Ceci est tout à fait réalisable si on tient compte de l'implication des professionnels qui sont étroitement associés aux juges et aux procureurs: avocats privés, agents de correction, fonctionnaires ministériels et autres similaires²⁶. Dans des cas plus complexes cependant, il est également une tâche importante de l'organisateur de formation de protéger le groupe de formation contre toute interférence provenant de l'extérieur qui pourrait mettre les objectifs de la formation en péril.

II.6. DOCUMENTS OFFICIELS

La participation à un événement de formation, quel que soit le rôle:

- formateur,
- organisateur de formation,

²⁶ Ici, l'organisateur de formation devra simplement décider au cas par cas si la participation de personnes autres que des juges ou procureurs est bénéfique à l'événement de formation.

- directeur de session ou
- participant,

doit être dûment documentée. Il incombe à l'organisateur de formation de délivrer des certificats de participation qui reprennent toutes les informations pertinentes sur l'événement de formation. L'organisateur de formation et le directeur de session doivent superviser ensemble en s'assurant que chaque participant a réellement été présent pendant tout l'événement de formation.

Certificats Des listes de présence à signer lors de chaque session d'apprentissage pourraient être un outil utile à cet égard. Dans certains cas, la délivrance d'un certificat de participation pourra être refusée. Bien entendu, la participation à un événement de formation est consignée de manière durable en ajoutant une copie du certificat de participation au dossier personnel du participant en question. Dans l'idéal, l'organisateur de formation enverra une copie aux responsables de la tenue des registres du personnel²⁷.

Au cas où cela ne serait pas possible pour des raisons techniques, l'organisateur de formation doit, en tout état de cause, rappeler aux participants l'importance de faire ajouter de leur propre initiative un exemplaire de tout certificat de participation à leur dossier du personnel. *L'ajout de certificats de participation au dossier du personnel dessert des fins statistiques, mais cela sert surtout à garantir un développement de carrière adéquat et une bonne gestion des compétences au sein des administrations judiciaires concernées.* Dans de nombreux États membres adhérant au REFJ, la volonté d'un juge ou d'un procureur à former activement des homologues et à être formé est, en toute honnêteté, un facteur important dans les considérations d'avancement de carrière.

III. APRES L'ÉVÉNEMENT DE FORMATION

III.1. TÂCHES DE L'ORGANISATEUR DE FORMATION

L'évaluation documente généralement tout suivi d'événement de formation. Le chapitre 5 du présent manuel abordera cette question en profondeur. Cependant, indépendamment de l'évaluation, l'organisateur de formation a d'autres tâches à exécuter au-delà de la dernière session de cours. Il doit prévoir:

1. *une session de débriefing* immédiatement après la formation qui aidera à trouver un juste équilibre entre ce qui a bien fonctionné et ce qui pourrait être amélioré dans l'organisation de l'événement.
2. Les éléments suivants apparaissent particulièrement utiles pour garantir la réussite à long terme de la formation fournie: une documentation accessible du matériel de formation et des résultats de l'activité de formation (2) et

²⁷ En fonction du système judiciaire de chaque État membre, ces instances peuvent être le ministère de la justice, par une juridiction supérieure (ou un service du procureur supérieur) ou un conseil judiciaire autodésigné. Bien entendu, les logiciels de gestion des ressources humaines en ligne (dont de nombreuses administrations judiciaires des États membres adhérant au REFJ sont équipées aujourd'hui) peuvent largement faciliter les aspects liés à la documentation des activités de formation d'un juge ou d'un procureur.

3. l'amélioration des réseaux de participants (3).

III.1.1. DEBRIEFING

En plus de l'évaluation écrite du contenu et des aspects organisationnels, un débriefing immédiatement après une activité de formation spécifique peut aider à fournir un feed-back pertinent sur les aspects organisationnels.

Ceci doit se faire avec la participation de toutes les parties prenantes impliquées, lorsque les souvenirs sont encore bien frais.

Il a été montré dans ce chapitre que *le contenu de la formation et la méthodologie, de même que les aspects organisationnels associés à la mise en œuvre de la formation* sont intrinsèquement liés. Ainsi dans un scénario idéal, les formateurs, le directeur de session et l'organisateur de formation se réuniront et examineront ouvertement les aspects positifs de l'événement de formation qui vient de se terminer, ainsi que le potentiel d'améliorations futures de leur point de vue.

Aspects à discuter:

- Les objectifs de l'activité de formation ont-ils été atteints?
- Les diverses méthodes de formation étaient-elles appropriées?
- Qu'en est-il des participants? Correspondaient-ils au profil de stagiaire sélectionné (niveau d'apprentissage et niveau de connaissances et de compétences prévu)?
- Qu'en est-il de la gestion du temps?
- Comment s'est déroulé le processus d'apprentissage et en particulier la relation entre le formateur et les participants?
- Comment pouvons-nous évaluer l'organisation de l'activité en ce qui concerne la configuration de la classe, du matériel technique, etc.?

III.1.2. LE QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION.

En plus de ceci, il est utile que l'organisateur de la formation inclue dans son questionnaire d'évaluation des questions portant sur les aspects organisationnels. Le contenu et les aspects organisationnels peuvent être combinés en un seul et même questionnaire. Il pourrait être bénéfique de remettre des questionnaires distincts aux stagiaires afin qu'indépendamment de l'évaluation du contenu de l'événement de formation, ils puissent s'exprimer librement sur les questions d'organisation et d'infrastructure.

III.1.3. LE RAPPORT.

Un rapport écrit rédigé par le directeur de session/organisateur de formation/formateur concernant les points forts et les points faibles de l'événement de formation aidera à améliorer les événements de formation comparables qui seront organisés à l'avenir.

Compte tenu de la distance (dans le temps et dans l'espace), un rapport écrit a l'avantage de resituer les observations dans un contexte.

III.1.4. DIFFUSION DES RESULTATS

Un bon événement de formation produit des résultats qui profiteront sur le plan professionnel non seulement aux participants, mais aussi à d'autres juges ou procureurs. Le matériel compilé peut être stocké au format papier dans la bibliothèque (publique) de l'établissement de formation concerné²⁸. À titre alternatif, des CD ou DVD pourraient être gravés, puis distribués (ou vendus).

Cependant, la solution de plus en plus prisée semble toutefois être la [publication électronique du matériel de formation sur le site web de l'établissement de formation](#).

La bibliothèque numérique

D'importants défis légaux et techniques doivent être relevés lors de la création d'une bibliothèque numérique, dont plusieurs sont cités ci-dessous.

PROBLÈME N° 1. Le premier problème consiste à sélectionner les bonnes informations. Il est en effet impensable de se contenter de publier toutes les informations recueillies. De très nombreux documents seront en effet superflus ou ne seront d'aucune utilité ou aide pour les lecteurs externes.

PROBLÈME N° 2. Le deuxième aspect important est de veiller au respect des droits de propriété intellectuelle des auteurs.²⁹

PROBLÈME N° 3. Un troisième défi consiste à empêcher l'accès non autorisé aux informations numériques à des personnes non-juristes. Il pourrait être utile de prévoir l'utilisation de noms d'utilisateur et de mots de passe.

PROBLÈME N° 4. Le quatrième défi est la tâche d'actualisation régulière de la bibliothèque numérique qui incombe à l'organisateur de formation. Autrement dit, celui-ci doit non seulement prévoir l'ajout de nouvelles informations, mais aussi supprimer le contenu obsolète.

PROBLÈME N° 5. Enfin, il convient de réfléchir de manière approfondie à la façon dont les informations requises par les tribunaux et les services du procureur peuvent être promues et diffusées de manière adéquate, y compris aux personnes qui n'ont pas participé à la formation.³⁰ Dans l'idéal, le matériel de cours sera utilisé pour amorcer des discussions internes au sein d'une juridiction ou d'un service du procureur sur l'utilité du matériel pour l'organisation et sur le développement de nouvelles pratiques

²⁸ En fonction des ressources organisationnelles, humaines et financières de l'établissement de formation, le matériel collecté pourrait être compilé pour former un ouvrage d'agencement uniforme. Certains États membre de l'UE ont, dans la bibliothèque nationale de leurs établissements de formation, une documentation assez impressionnante et détaillée sur les précédents événements de formation.

²⁹ D'un point de vue organisationnel, il peut être utile de demander aux formateurs/maîtres de conférence/orateurs de donner leur autorisation de publication dès le premier contact précédent l'événement de formation. Cela ne signifie bien entendu pas que l'organisateur de formation a une obligation de publication du matériel par la suite.

³⁰ Les auteurs du présent manuel ne sont toutefois pas parvenus à détecter de meilleures pratiques en matière de promotion/diffusion systématique du matériel de formation adéquat auprès des praticiens concernés du droit. Bien sûr, les modes de communication diffèrent considérablement entre les différents États membre du REFJ, ce qui complique particulièrement le développement de meilleures pratiques dans ce domaine.

stimulées par le matériel.

III.1.5. MISE EN RESEAU AU SEIN DE LA COMMUNAUTE PROFESSIONNELLE

Échange d'adresses de messagerie électronique. Dans certains cas, les participants à une activité de formation unique ou modulaire seront intéressés à poursuivre les liens après la dernière session officielle et de former un réseau à plus long terme. Ceci est particulièrement important, par exemple, lorsque les participants ont travaillé sur des scénarios de cas réels dans des processus de gestion durable du changement. Une réaction normale des participants dans ces cas-là est d'échanger leurs adresses de messagerie électronique professionnelle. Cependant, ceci risque de conduire à un contact sporadique et irrégulier uniquement entre les participants au réseau.

Forums en ligne. Si les conditions techniques sont remplies, il peut être très utile de mettre en œuvre sur l'internet des forums où les participants peuvent discuter en temps réel et charger du matériel pertinent dont les autres membres du réseau pourront aussi profiter.

L'expérience a montré cependant que le juge ou le procureur moyen est plutôt réticent à participer activement et régulièrement à de tels forums. Donc du point de vue de l'organisateur de la formation, il est nécessaire de vérifier au préalable si les efforts déployés pour mettre en œuvre un forum électronique ont des chances de porter leurs fruits auprès d'un groupe donné de participants.

Le rôle du modérateur. Un modérateur doit être désigné afin de canaliser les échanges via ce moyen et suggérer la clôture du forum s'il apparaît que celui-ci est resté inactif pendant un certain temps.

Chapitre 5:

GRANDES ÉTAPES DE L'APPRÉCIATION

«L'investissement dans la connaissance est celui qui rapporte le plus d'intérêts.»

Benjamin Franklin

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première présente les principaux aspects de l'évaluation qui peuvent s'appliquer tant aux événements de formation initiale qu'aux événements de formation continue. La deuxième traite des questions plus spécifiques de l'évaluation et de l'appréciation de la formation initiale.

Le chapitre est destiné aux personnes suivantes:

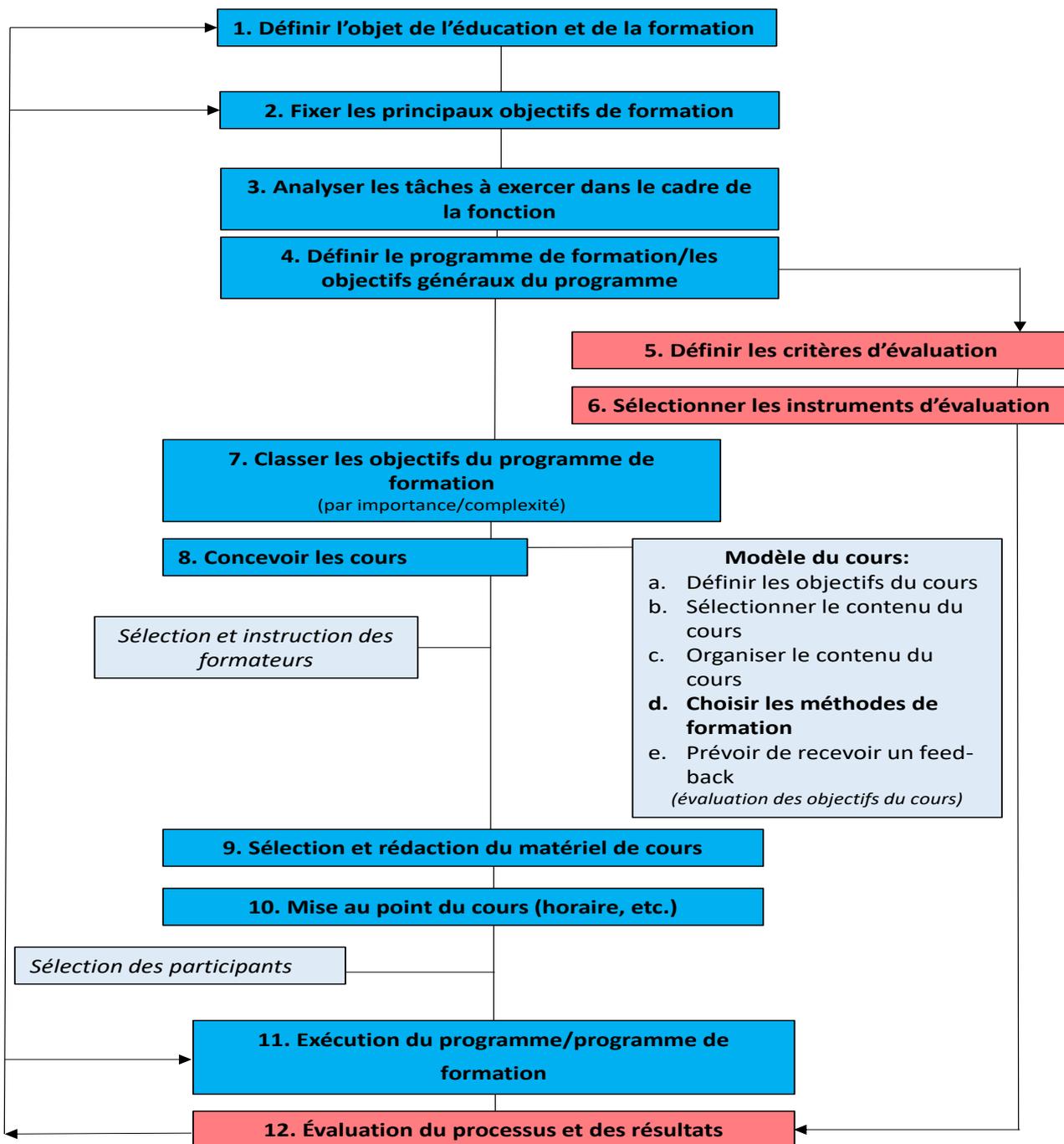
- décideurs en matière de formation,
- pédagogues,
- formateurs chargés de la formation tant initiale que continue,
- modérateurs.

Le chapitre vise à répondre aux questions suivantes:

- *Quel est l'objectif global de l'évaluation?*
- *Le modèle de Kirkpatrick stimule-t-il la capacité de formation d'un établissement?*
- *Quels éléments spécifiques de chaque niveau du modèle présentent la plus grande utilité?*
- *Quels instruments d'appréciation pourraient être utilisés dans la formation initiale et la formation continue?*
- *Qu'est-ce qui s'applique spécifiquement à l'évaluation et à l'appréciation dans la formation initiale?*

Devons-nous investir ou non dans la formation? L'appréciation peut nous l'indiquer de différentes manières et à différents moments.

Les cases en rouge dans le schéma ci-dessous montrent les aspects qui sont abordés dans ce chapitre.



PREMIÈRE PARTIE

L'objectif global de l'appréciation. L'appréciation et l'évaluation des programmes et événements de formation judiciaire ne sont pas qu'un simple exercice de dactylographie désagréable. Bien au contraire! L'appréciation est très importante dans le cycle de formation, car elle permet de détecter si les objectifs de formation initialement fixés (au niveau macro du programme et au niveau micro du cours de formation) ont été atteints et si oui, dans quelle mesure:

- entièrement,
- partiellement,
- pas du tout.

Parallèlement, une appréciation et une évaluation correctes de la formation, lorsque l'on regarde l'impact immédiat de la formation ainsi que les effets à long terme, permettent de rebondir et fournissent des informations sur les futurs besoins de formation.

Derrière la théorie. Au cours des dernières décennies, d'importantes évolutions théoriques et méthodologiques ont eu lieu dans le domaine de l'appréciation, mais parallèlement, on rencontre des problèmes fondamentaux liés au fait que l'appréciation n'est pas une discipline mise au point par des praticiens. Le concept de l'appréciation est riche en définitions. Dans la pratique quotidienne cependant, la théorie de l'évaluation et de l'appréciation n'a un sens que si quelque chose est fait avec les résultats obtenus par les participants à la formation, les formateurs et l'établissement de formation. Si elle n'est pas accompagnée d'un suivi ou d'une amélioration, l'appréciation est stérile et inutile.

Lorsque l'on dresse les grandes lignes d'un processus d'appréciation institutionnelle, l'élément central n'est pas le concept de l'appréciation, mais bien les professionnels qui conçoivent, appliquent et utilisent ses résultats. Par conséquent, au-delà de la théorie, on a également besoin d'une série de principes pour diriger la prise en compte des différents points de vue nationaux, des objectifs institutionnels et des résultats finaux pour les systèmes judiciaires. Comme tout établissement national de formation dispense une formation pour les juges et/ou les procureurs et, partant, pour les diplômés de la faculté de droit, les hypothèses de base doivent découler des principes de l'enseignement pour adulte. Parallèlement, une approche orientée sur les besoins permet aux établissements de formation d'être plus proches de la pratique et des praticiens dans le secteur judiciaire.

La perspective taillée sur mesure. Telle est la raison pour laquelle ce chapitre s'efforce d'examiner un processus d'appréciation qui peut-être taillé sur mesure conformément aux caractéristiques des différentes cultures judiciaires, de tout contexte national spécifique et des besoins individuels et institutionnels en ayant le professionnel adulte dans le système judiciaire comme terrain commun. Autrement dit, le chapitre entend donner une orientation sur *la mise sur pied d'une méthodologie d'appréciation*.

L'appréciation en tant que processus intensif en ressources. Selon une des définitions existantes, l'appréciation est l'application systématique, rigoureuse et méticuleuse de méthodes scientifiques qui permettent d'évaluer la conception, la mise en œuvre, l'amélioration ou les

résultats d'un programme de formation. Il s'agit d'un processus à forte intensité de ressources qui requiert des ressources spécifiques telles de l'expertise, du temps, de la main-d'œuvre et un budget. Les estimations adéquates de tous ces facteurs fournissent des données lors de la mise sur pied d'une méthodologie d'appréciation particulière.

Par conséquent, tout établissement traitant de la formation des juges et des procureurs, tant lors d'une formation initiale que lors d'une formation continue, voire les deux, doit connaître l'importance du processus d'appréciation, la façon dont il est organisé et ce qu'il y a lieu d'évaluer et d'apprécier.

Principales constatations. *L'échange d'expériences qui a été organisé pour les membres du REFJ entre 2011 et 2013 a fait ressortir des différences dans les procédures de recrutement, dans les structures de formation initiale et continue et dans les organisations institutionnelles. Cependant, les mêmes défis, des visions similaires, des valeurs communes et une excellente capacité individuelle d'échange de diverses expériences se trouvaient derrière ces différences. Vues sous cet angle, l'évaluation et l'appréciation ont été également discutées de manière intensive entre autres questions importantes. Ce chapitre, qui souligne la valeur accordée à chaque expérience et chaque bonne pratique existante dans le judiciaire, vise à faire ressortir quelques grandes étapes de la mise sur pied d'une méthodologie institutionnelle d'évaluation et d'appréciation soutenues par un modèle théorique.*

I.1. ÉTABLISSEMENT DES GRANDES LIGNES DU CONCEPT DE L'APPRECIATION POUR UN ENVIRONNEMENT CENTRE SUR LE PARTICIPANT

La théorie de l'appréciation adéquate de la formation est toujours largement basée sur une recherche exhaustive exécutée par Donald L. Kirkpatrick. Initialement créé en 1959 et revu pour la dernière fois en 1994³¹, son modèle encourage un mécanisme d'autorégulation grâce au feed-back donné par différents bénéficiaires de l'appréciation. Ses principaux mérites sont qu'il ne s'arrête pas au (premier) niveau de réaction; autrement dit, il tient compte d'autres niveaux qui sont importants lorsqu'il s'agit d'évaluer si les objectifs de la formation fixés ont été atteints de manière durable.

Le modèle est, par ailleurs, suffisamment flexible pour être utilisé à dessein et adapté efficacement de manière à permettre la mise au point d'une méthodologie d'appréciation dans un établissement de formation judiciaire. En conséquence, il aide les formateurs et les coordinateurs de formation à mesurer objectivement l'efficacité de la formation fournie. De bons résultats peuvent être attendus si les besoins spécifiques d'un pays donné sont identifiés au préalable.

Le modèle d'évaluation de Kirkpatrick repose sur quatre niveaux.

³¹ Le modèle a été présenté pour la première fois en 1959 dans une série d'articles publiés au Journal of American Society of Training Directors. Les travaux de recherche de Kirkpatrick, qui se sont étendus sur des dizaines d'années ont été publiés intégralement pour la première fois en 1994 sous le titre «Evaluating training programs: The four levels», San Francisco: Berrett-Koehler.

Ces quatre niveaux sont:

1. la réaction,
2. l'apprentissage,
3. le comportement,
4. les résultats.

L'analyse de ces quatre niveaux permet de mieux déterminer si la formation a été efficace, c'est-à-dire si elle a atteint les buts et objectifs fixés et comment elle peut être améliorée à l'avenir.

Niveau 1 du modèle de Kirkpatrick

Le niveau 1 examine la réaction des participants au processus de formation, qu'il s'agisse de juges et procureurs ou de diplômés en droit, futurs juges et procureurs.

L'évaluation de la réaction porte sur la façon dont le participant a vécu l'expérience de la formation, autrement dit sur son niveau de satisfaction.

Que mesurons-nous?

Nous mesurons la façon dont les participants ont réagi à la formation. Comme indiqué au chapitre 4, les organisateurs de formation et les formateurs s'efforcent:

- de planifier une expérience de formation intéressante,
- de faciliter la création d'un environnement propice à l'apprentissage,
- de présenter des options efficaces pour les sujets fondés sur la connaissance et les activités reposant sur les capacités,
- d'avoir du matériel utile,
- de combiner les présentations et les approches interactives,
- de prévoir un lieu de formation approprié.

Lorsque l'on mesure les réactions des participants, on recueille des données pertinentes par rapport à l'ensemble des indicateurs qui reflètent des normes de formation institutionnelle dans un environnement national donné.

En ce qui concerne **les normes**, une formation de qualité doit présenter des caractéristiques fondamentales telles que:

- le bien-fondé,
- l'efficacité,
- l'utilité, etc.

Point principal. *Ceci montre une fois de plus à quel point il est essentiel de développer un concept d'évaluation clair depuis le tout début de la planification d'un programme de formation orienté sur les besoins.*

Caractéristiques d'une évaluation centrée sur le participant

1. Bien que le niveau «réaction» du processus d'évaluation puisse être perçu comme subjectif, l'information recueillie est cruciale dans une approche de la formation centrée sur les participants.
2. Si le participant n'est pas au centre du processus de formation, le niveau du processus d'évaluation concernant la réaction ne sera pas pris en compte lors de

l'élaboration d'une méthodologie pour un futur événement de formation.

3. Or, il est hautement recommandé d'associer les participants à l'appréciation, car le paradigme de la formation a changé et dans l'apprentissage pour adulte, les objectifs sont orientés sur le lieu de travail et fondés sur les compétences.

Principale constatation. Si les événements de formation ne sont pas adaptés aux besoins et intérêts des participants à la formation, le contenu de la formation et le déroulement de celle-ci risquent de ne pas répondre aux attentes.

Élaboration d'un questionnaire d'évaluation fondé sur la réaction

S'il est nécessaire d'estimer le niveau de satisfaction des participants, une série de questions pertinentes doit être mise au point en fonction du type d'information requise.

Certains exemples sont cités ci-dessous:

- Les participants ont-ils eu l'impression d'employer leur temps utilement en suivant la formation?
- Ont-ils estimé que la formation leur a apporté quelque chose?
- Quels ont été les points forts de la formation? Et quels en ont été les points faibles?
- Les participants ont-ils aimé le lieu?
- Les activités pratiques ont-elles été utiles?
- Le style de la présentation était-il efficace?
- La session de formation était-elle adaptée au style d'apprentissage personnel des participants?
- Le contenu a-t-il été judicieusement choisi?

Instruments d'évaluation. Ensuite, il convient de déterminer les moyens par lesquels ces réactions seront mesurées et les instruments d'évaluation les plus efficaces à utiliser. Les outils suivants se révèlent très efficaces à cette fin:

- enquêtes de satisfaction,
- questionnaires,
- examen du langage corporel des apprenants durant la formation,
- feedback verbal en sondant directement les participants sur leur expérience.

Lorsque l'information a été collectée, elle doit être analysée en profondeur. Des décisions pourraient ensuite être prises sur les changements susceptibles d'être apportés en se basant sur le feedback et les suggestions des participants. Autrement, l'évaluation n'a aucun but.

Niveau 2 du modèle de Kirkpatrick

Le niveau 2 est celui de l'évaluation du processus d'apprentissage.

Ce type de mesure est principalement utilisé dans les organisations nationales de formation où il existe un programme de formation initiale, même si le processus d'apprentissage des programmes et événements de formation continue en service peut, bien entendu, être évalué également. *La connaissance, les aptitudes et le comportement* peuvent être estimés en fonction de la portée et des objectifs du modèle d'apprentissage/enseignement.

QU'EST-CE QUE L'ESTIMATION (ASSESSMENT)?

L'*estimation* est le processus par lequel des données sont recueillies. Ce terme désigne plus spécifiquement la façon dont les formateurs recueillent des données sur la formation donnée et l'apprentissage des participants³². Les données fournissent une image d'une série d'activités en se fondant sur différentes formes d'estimation telles que des tests préliminaires, des observations et des examens. Lorsque ces données sont collectées, la performance des participants peut être évaluée.

QU'EST-CE QUE L'ÉVALUATION?

L'*évaluation* est par conséquent le processus par lequel on se forge un avis pour déterminer la valeur globale d'un résultat en se basant sur les données de l'estimation. C'est ensuite au cours du processus suivant, à savoir la prise de décision, que nous concevons des moyens d'améliorer les points faibles, les lacunes et les anomalies reconnues.

Niveau 3 du modèle de Kirkpatrick

Le niveau 3 s'intéresse à l'évaluation du comportement sur le lieu de travail.

Après avoir mis en œuvre un programme de formation initiale ou un programme ou événement de formation continue, il est utile que l'établissement de formation s'efforce de savoir si le programme de formation a satisfait aux besoins des juges et procureurs (récemment nommés) et des citoyens eux-mêmes. Par conséquent, il est possible, au besoin, d'effectuer des comparaisons sur le transfert de compétences de l'établissement de formation vers les activités sur le lieu de travail.

À ce niveau, l'évaluation concerne la mesure dans laquelle les participants à la formation ont changé leur comportement en fonction de la formation qu'ils ont reçue. Il est important de se rendre compte que des changements de comportement ne peuvent se produire que si les conditions sont favorables. À titre d'exemple, si la méthodologie d'évaluation ne parvient pas à analyser le niveau de satisfaction des participants à la formation ou l'apprentissage en soi et si l'objectif est d'examiner le comportement antérieur des diplômés en tant que groupe, on pourrait croire que le comportement n'a pas changé.

On pourrait donc supposer que les participants à la formation n'ont rien appris et que la formation n'a pas été efficace. Or, le seul fait que le comportement n'a pas changé jusqu'à un certain moment ne signifie pas que les participants à la formation n'ont rien appris. Il est bénéfique d'examiner les niveaux 1 et 2 afin de déterminer le point de départ de leur processus de formation, puis leur environnement de travail afin de vérifier si l'environnement sur le lieu de travail est propice à l'application du comportement professionnel ciblé. Les valeurs appliquées et le comportement professionnel dépendent des conditions humaines et professionnelles qui prévalent dans les tribunaux et les services du procureur.

Les meilleures façons de mesurer le comportement sont les suivantes:

1. l'observation,
2. des entretiens étalés dans le temps.

³² Voir Hanna, G., Dettmer, P., *Assessment for Effective Teaching*, Toronto, ON: Pearson Education, Inc. (2004).

Mesurer le comportement efficacement peut être un véritable défi. Il s'agit d'une activité à assez long terme qui doit avoir lieu des mois après la formation initiale. Des questions peuvent être utilisées pour estimer si les participants à la formation ont fait un quelconque usage de leur apprentissage, s'ils sont capables de parler à d'autres de leurs nouvelles connaissances, compétences ou attitudes, s'ils ont conscience d'un changement dans leur comportement, etc.

Niveau 4 du modèle de Kirkpatrick

Le niveau 4 concerne l'évaluation des résultats, à savoir dans le contexte judiciaire, une évaluation de l'effet que le travail des juges et des procureurs a sur les citoyens et sur le fonctionnement des tribunaux et des services du procureur.

Mais l'impact durable d'un programme de formation en service ou d'un événement de formation unique peut également être mesuré en faisant ressortir les changements et modifications qui se sont produits suite à la formation dans une juridiction donnée ou un service du procureur donné.

À ce niveau, ce sont **les résultats finaux de la formation qui sont analysés**. Ceux-ci incluent des résultats qui sont déterminés comme étant positifs pour les juges et les procureurs, ou globalement. Les informations recueillies concernent l'effet de la formation suivie sur le travail quotidien des juges et des procureurs (stagiaires, nouvellement nommés ou chevronnés). Lorsqu'elle est requise, une évaluation de ce type est d'assez longue durée.

De tous les niveaux, c'est probablement celui de la mesure des résultats finaux de la formation qui est le plus coûteux et qui prend le plus temps. Les plus grandes difficultés consistent à identifier les résultats, les avantages ou les résultats finaux qui sont les plus étroitement liés au programme de formation et de proposer un moyen efficace de mesurer ces résultats à long terme.

Exemple: voici quelques résultats à prendre en considération en fonction des objectifs de votre formation:

- meilleur comportement dans le contact avec les collègues et les tiers,
- meilleures méthodes et structures de communication au sein de l'organisation,
- activités de qualité supérieure.

Dans la formation continue, les résultats ne doivent être mesurés que si les avantages sont clairs, et il est important de les obtenir. Par exemple, s'il existe un changement majeur dans la législation, l'évaluation des résultats est aussi importante que l'évaluation du comportement.

Avantages et désavantages

Lors de l'application d'un modèle concret, les avantages et les désavantages doivent être pris en considération. **En ce qui concerne les désavantages**, bien que le modèle d'évaluation à quatre niveaux de Kirkpatrick soit populaire et largement utilisé, il existe plusieurs autres points de considération à prendre en compte lors de l'utilisation du modèle.

- Il peut prendre beaucoup de temps.
- Les niveaux 3 et 4 du modèle peuvent être coûteux,

notamment pour les organisations qui n'ont pas de programme de formation bien spécifique et qui manquent, par conséquent, de méthodologie d'évaluation pour inclure ces types et procédures d'une manière organisée.

De même, la collecte de données dans le seul but d'évaluer le comportement et les résultats du programme peut être coûteuse et nécessiter énormément de ressources. Ces types d'intervention doivent être utilisés principalement lorsque le contexte judiciaire a besoin d'informations dans le cadre d'un changement ou si d'autres types d'évaluations stratégiques montrent que le comportement doit être évalué de façon à voir si les valeurs des juges et des procureurs et éventuellement les valeurs européennes se reflètent dans le comportement professionnel.

Sur le plan des avantages, l'élément le plus important à souligner est la fréquence et la rapidité des changements qui s'opèrent au sein des écoles et des établissements de formation. Les comportements et résultats changent à la suite de ces changements, ainsi que de la formation. Par exemple, les objectifs communs poursuivis par les juges et procureurs en Europe, sur le plan des valeurs communes, pourraient induire un changement qui pourrait être évalué dans chaque pays.

Le modèle de Kirkpatrick convient parfaitement pour tenter d'évaluer la formation de manière «scientifique». Voilà pourquoi il n'est utile que s'il est considéré comme modèle qui permet de formuler une méthodologie d'évaluation avec des objectifs et des résultats spécifiques intégrés.

La grille ci-dessous illustre la structure de base de Kirkpatrick³³:

ni-veau	CE QUI est mesuré?	POURQUOI?	COMMENT?
1	Réaction L'évaluation de la réaction vise à déterminer comment les juges et procureurs ont vécu la formation.	Le degré de satisfaction du participant donne des informations sur le lien qui s'est tissé entre le formateur et le participant, sur la gestion du contenu, sur le bien-fondé par rapport au niveau de disponibilité du participant, etc. Il donne de nombreuses informations sur les participants à la formation, étant donné que leurs réactions montrent ce qu'ils apprécient individuellement.	Il utilise: des questionnaires, des formulaires de feedback et les réactions verbales.
2	Apprentissage L'évaluation de l'apprentissage est un processus central dans une formation initiale. Elle doit être bien structurée afin de déterminer correctement ce qui s'est produit du début jusqu'à la fin en fonction du contexte.	L'apprentissage des adultes vise le développement et le changement individuels. La connaissance, les compétences et le comportement sont pris en considération lors de la conception du processus de formation. L'apprentissage dans la formation initiale doit être contrôlé et testé afin de prouver que la formation est adaptée aux besoins du système judiciaire et des personnes individuelles.	Des tests avant et après la formation, des entretiens, des documents d'autoévaluation à distribuer, des feuilles d'observation.

³³ Les informations contenues dans le tableau ont été adaptées et utilisées à des fins didactiques par Otilia Pacurari lors des sessions de formation organisées par le REFJ sur l'évaluation.

3	<p>Comportement</p> <p>L'évaluation du comportement examine le transfert de compétences de l'environnement d'apprentissage vers celui du lieu de travail.</p>	<p>Les informations obtenues grâce à l'évaluation du comportement professionnel devraient être utiles pour reconcevoir le programme de formation initiale et ajuster les cours offerts dans le cadre de la formation continue des juges et des procureurs. Les résultats de ce type d'évaluation ne sont pertinents que s'ils sont réellement utilisés pour remanier la formation requise afin d'améliorer le comportement professionnel des juges et des procureurs sur leur lieu de travail.</p>	<p>Des observations et des entretiens doivent être menés dans le temps afin d'évaluer le changement, sa pertinence et sa durabilité.</p>
4	<p>Résultats</p> <p>L'évaluation des résultats mesure l'effet sur la fonction exercée ou sur l'environnement du participant.</p>	<p>La façon dont le travail et l'activité des juges et des procureurs sont perçus au niveau du tribunal et des services du procureur est une évaluation qui tient compte de différents points de vue dans le quotidien de la vie professionnelle.</p>	<p>Rapports des supérieurs,</p> <p>l'évaluation des juges et des procureurs (après 1, 2 ou 3 ans d'activité en soi).</p>

Le cadre théorique pourrait être utile au moment de concevoir une méthodologie d'évaluation, étant donné que chaque établissement de formation doit adhérer à un ensemble de normes et est intéressé à mesurer la qualité des programmes de formation.

La méthodologie d'évaluation peut avoir quatre niveaux ou se limiter à examiner le niveau de satisfaction des juges ou procureurs participants. Dans tout événement cependant, la façon dont les instruments d'évaluation sont construits et administrés est déterminante.

Les quatre niveaux représentent une séquence de moyens pour évaluer les programmes de formation. Plus on monte vers le niveau supérieur, plus le processus devient complexe et plus il prend du temps. En revanche, il fournit des informations plus précieuses. Le renforcement de cette chaîne de preuves est très important. Une chaîne de preuves se compose de données et d'informations qui relient en séquence les quatre niveaux et montrent la contribution apportée par l'apprentissage³⁴.

³⁴ Un nouveau modèle basé sur le modèle de Kirkpatrick présenté ci-dessus est la méthodologie ROI de Phillips*. Dans la méthodologie ROI de Phillips, la réaction se mesure au niveau 1 et l'apprentissage, au niveau 2. Le niveau 3 s'appelle «application» (Kirkpatrick l'appelle «comportement») et le niveau 4, «impact sur l'entreprise» («résultats» dans le modèle de Kirkpatrick). La méthodologie ROI de Phillips ajoute un cinquième niveau: le ROI (retour sur investissement). Le ROI est une valeur métrique financière qui représente la mesure ultime de la réussite du projet. Le ROI compare les avantages monétaires des mesures de l'impact sur l'entreprise par rapport au coût du projet. Le projet est-il rentabilisé? ** Comme dans le modèle de Kirkpatrick, le développement des objectifs et le développement de plans d'évaluation tels que la collecte de données sont également essentiels pour évaluer une activité. La différence entre les deux modèles consiste à isoler les effets du projet, à convertir les données en valeur monétaire et à calculer le retour sur investissement. Si ces informations sont très intéressantes pour les parties prenantes, les analyses de la collecte de données prennent du temps et il est nécessaire d'avoir recours à des spécialistes pour faire les choses correctement. Les études de ROI sont menées de manière sélective et représentent entre 5 et 10 % du budget.

Dr Jack Phillips est président de l'institut ROI. Son expertise en mesures et évaluations repose sur plus de 27 années d'expérience dans des entreprises du secteur de l'aéronautique, de la technique, des métaux, des matériaux de construction et des activités bancaires. Dr Phillips a été directeur de formation et de développement, haut responsable des ressources humaines, président d'une banque régionale et professeur en gestion dans une grande université publique. Ce contexte l'a amené à développer la méthodologie ROI fondée sur le modèle originel à quatre niveaux de Kirkpatrick.

*pour plus d'information w.roiinstitute.net

I.2. LE KIT D'ÉVALUATION

Un kit d'évaluation efficace doit comprendre les **instruments** suivants:

- des questionnaires (évaluant les besoins de formation, le processus de formation, le résultat de la formation et le formateur),
- des formulaires de feed-back,
- des entretiens,
- des feuilles d'observation et
- des méthodes d'autoévaluation.

1. Questionnaires

Il s'agit de la méthode d'évaluation la plus communément utilisée. Tout établissement a son propre «**formulaire d'évaluation**» qu'il utilise généralement pour évaluer immédiatement un événement, mesurant dans la plupart des cas le degré de satisfaction par rapport à la réalisation des objectifs/attentes d'apprentissage individuels, au matériel, à l'organisation, aux équipements, au directeur de session, à la compétence du chargé de cours/modérateur, aux techniques de formation, aux points forts et aux points faibles de l'événement et aux recommandations.

Ils sont utilisés pour recueillir des données concernant le formateur, les participants à la formation, l'événement de formation particulier, etc.

En ce qui concerne le contenu, le questionnaire peut être utilisé à des fins d'évaluation générale en vérifiant si les objectifs de formation ont été atteints et en mesurant le degré d'apprentissage (le cas échéant).

Le groupe cible. Les questionnaires peuvent être destinés aux personnes suivantes:

- participants à la formation,
- chargés de cours/modérateurs,
- directeurs de session.

Les questionnaires destinés aux deuxième et troisième catégories de professionnels doivent être centrés sur les résultats spécifiques plutôt que sur l'utilisation de questions génériques pour les participants.

Exemples

1. Les chargés de cours/modérateurs doivent être invités à répondre aux questions concernant les relations avec l'établissement de formation (personne responsable de l'événement, personnel administratif, moyenne et haute directions), équipements et ressources techniques disponibles (installations, ordinateurs, courriel, bibliothèque), communication entre les formateurs, méthodes de formation utilisées, matériel, réalisation des objectifs de formation, acquis, qualité de la participation des participants (participation active ou passive, niveau de connaissances de départ, interaction entre les participants et les formateurs).
2. L'organisateur de formation ou le directeur de session doivent être invités à indiquer si l'événement a ou non atteint ses objectifs, si des enseignements ont été tirés et si une action de suivi a été prise.

La conception d'un questionnaire

Du point de vue structurel, un questionnaire peut être conçu avec:

- des questions ouvertes,
- des questions à choix multiple,
- des questions fermées (réponse par «oui» ou par «non» uniquement).

Questions ouvertes. Les questions ouvertes permettent d'obtenir plus d'informations. Ne perdez pas de vue que les avis peuvent différer et que des réponses inattendues peuvent être données. L'analyse utile des questions ouvertes requiert du temps, des ressources et de l'expertise. Les questions ouvertes doivent être réservées aux questionnaires destinés aux formateurs et modérateurs et visant à mesurer l'apprentissage (à savoir la mesure dans laquelle la formation a permis d'améliorer la connaissance des participants).

Si une catégorisation est requise, des questions de classification en catégories doivent être prévues, notamment l'âge, le sexe, le niveau de disponibilité et la spécialisation.

Questions structurées. Les questions structurées traitent les connaissances ou les faits et mesurent les réactions.

Par exemple: veuillez donner une cote comprise entre 1 et 5 aux déclarations suivantes, 1 signifiant «le plus important» et 5, «le moins important». Les déclarations sont conçues à des fins d'évaluation.

Si une contribution plus importante est requise, on a recours aux questions ouvertes. Les participants sont libres de donner n'importe quelle réponse.

Par exemple: Quelles informations faudrait-il ajouter à...?

Échelle. Pour évaluer les compétences ou les comportements et mesurer les réactions, une échelle à 7 ou 9 points peut être utilisée.

Par exemple: veuillez évaluer les compétences du formateur en entourant le chiffre correspondant à votre appréciation:

- Bon contrôle de la dynamique du groupe: 1 2 3 4 5 6 7.
- Écoute attentive: 1 2 3 4 5 6 7. Pas d'écoute.
- Flexibilité durant le séminaire 1 2 3 4 5 6 7. Pas de flexibilité.

Questions de type Likert. Pour évaluer les compétences et les attitudes, vous pouvez également utiliser des questions de type Likert³⁵.

Par exemple: Veuillez indiquer en cochant la case adéquate comment vous trouvez la nouvelle procédure disciplinaire: faciles à comprendre: tout à fait d'accord/d'accord/pas certain/pas d'accord/pas du tout d'accord.

RECOMMANDATIONS.

Les recommandations pour obtenir les meilleurs résultats sont les suivantes:

³⁵ Voir, en ce qui concerne les principes et l'utilité des questions de type Likert et les échelles par exemple: Malhotra, N.K., Marketing Research, Prentice-Hall: Upper Saddle River/NJ (1999).

1. maintenir les questionnaires les plus courts possible;
2. utiliser un langage simple;
3. éviter les questions qui font uniquement appel à la mémoire;
4. éviter les questions ambiguës;
5. éviter les mots qui expriment des sentiments (Pensez-vous...?);
6. éviter les questions multiples (Pensez-vous que les juges ont besoin de plus de formation et d'une meilleure formation?);
7. éviter les doubles négatives (Veuillez indiquer si vous êtes d'accord ou pas d'accord avec la déclaration suivante);
8. éviter les questions contenant une présomption (Combien de plans de session de formation avez-vous établis?); ceci doit être précédé d'une question-filtre (Avez-vous déjà établi des plans de session de formation?);
9. il est essentiel que les questions puissent toujours être prises isolément;
10. éviter les questions hypothétiques (expérience du sondage);
11. accorder une attention aux détails (instructions pour remplir le questionnaire).

2. Formulaire de feed-back

Le feed-back efficace est généralement verbal et a lieu dès que l'activité de formation est terminée ou que le processus d'apprentissage individuel en a besoin à des fins d'amélioration. Un formulaire de feed-back peut également être utilisé s'il existe des contraintes temporelles. Les formulaires de feed-back sont basés sur des critères. Les critères sont fixés par le fournisseur de formation ou le formateur lui-même afin d'améliorer la formation et de répondre aux besoins des participants à la formation.

À la fin de chaque journée de formation, un formulaire de feed-back simple peut être utilisé en utilisant des déclarations telles que deux éléments que vous devez savoir, quelque chose qui doit être clarifié, quelque chose que vous souhaitez appliquer, une chose non pertinente, etc.

3. Entretiens

Il existe plusieurs types d'entretien:

- structurés,
- semi-structurés,
- non structurés.

Ils peuvent être menés après la formation. Ils peuvent être conduits entre quatre yeux ou par téléphone. Cette méthode est particulièrement utile lorsque le but est de recueillir des informations détaillées sur des questions complexes ou nouvelles.

L'évaluateur. L'évaluateur doit être formé de façon à mener des entretiens. Le groupe cible doit être limité (un sous-groupe, un représentant des participants à l'événement de formation). Un équipement de base (comme un enregistreur vocal) est requis. L'analyse des réponses requiert du temps et des ressources. Les entretiens sont utiles chaque fois qu'il existe un élément à apprécier dans une procédure de recrutement. Le recrutement d'un candidat se fonde principalement sur des entretiens. Dans un premier temps, celui qui mène les entretiens doit savoir ce que l'établissement de formation recherche, c'est-à-dire le profil

cible.

La structure de l'entretien: Les entretiens durent généralement entre 30 et 60 minutes. Il est important que la personne qui mène l'entretien garde le contrôle. Un bon entretien est une conversation (guidée), mais c'est essentiellement le candidat qui parle. Les questions d'entretien doivent uniquement être spécifiques à la fonction exercée.

Un entretien peut être utile aux quatre niveaux d'une méthodologie d'évaluation. Les questionnaires sont cependant plus faciles à utiliser puisqu'ils prennent moins de temps.

4. Feuille d'observation

Une feuille d'observation est un document qui est utilisé pour prendre des notes à des fins d'analyse.

Types de feuilles d'observation. Les feuilles d'observation peuvent se présenter sous la forme:

- d'un questionnaire,
- d'une liste de contrôle dans laquelle une personne confirme la présence ou l'absence de certaines caractéristiques.

Observation entre homologues. Les feuilles d'observation peuvent être utilisées efficacement durant le processus d'apprentissage tant pour la formation initiale que pour la formation continue des juges et des procureurs. *Elles doivent être conçues comme une observation entre homologues.*

L'impact de la formation sur la vie des tribunaux et de la qualité de la justice peut être évalué par des personnes d'un même statut et d'un même rang. L'«œil externe» est extrêmement important pour pouvoir encore contrôler l'amélioration de la pratique, les problèmes récurrents, les erreurs sévères et continues et les indicateurs de qualité positifs et négatifs.

Un exercice entre homologues peut être lancé lorsque de grands événements de formation à grande échelle impliquant une grande partie du système judiciaire ont été menés au cours d'une période donnée (par exemple un an) afin de connaître la meilleure pratique, le droit procédural ou les nouvelles procédures/lois.

L'évaluation par un groupe d'experts évaluateurs doit se concentrer sur les principaux résultats d'apprentissage de la formation (à savoir le processus — procédures ouvertes et transparentes, garantie du droit de la défense, indépendance et impartialité, bonne organisation de la procédure, efficacité, activités, publicité, flexibilité et concernant le traitement de la partie et du public). Il doit être organisé de manière à ce que la réflexion et l'autoréflexion puissent ajouter de la valeur au processus d'apprentissage individuel.

5. Formulaire d'autoévaluation

L'autoévaluation peut être efficace ou, au contraire, bloquer le processus d'apprentissage individuel.

QU'EST-CE QUE L'AUTOÉVALUATION? Un instrument utilisé pour évaluer le processus de formation et examiner l'évaluation de l'apprenant ou du formateur lui-même. Les

participants à la formation, représentant l'ensemble du groupe des participants, doivent être invités à s'étendre sur l'expérience de formation, sur son impact sur le travail judiciaire et sur les résultats d'apprentissage en faisant référence spécifiquement à la pratique professionnelle.

JOURNAL DE FORMATION. Une forme spéciale d'autoévaluation est le «journal de formation». Dans des situations de formation à plus long terme (en particulier durant la formation initiale ou en laboratoire d'autoformation), il peut être demandé aux participants de tenir un journal dans lequel ils notent leurs expériences de la formation, les nouvelles connaissances acquises, les bons et mauvais points, leurs observations personnelles et leurs réflexions.

Mais attention: sachez que l'analyse des informations recueillies par les journaux et les rapports d'autoappréciation prend du temps et des ressources.

Recommandations finales

1. La mise sur pied d'une méthodologie d'appréciation est une question de connaissance et de vision. Obtenir des résultats mieux définis est une question de gestion et de ressources.
2. Les organisateurs de la formation pourraient avoir besoin de recourir aux services non seulement des formateurs et des participants à la formation dans le processus d'appréciation, mais aussi d'experts externes à leur organisation. Le choix est stratégique et lié au type d'information qui doit être analysée et interprétée.
3. Une bonne collecte et une bonne analyse des données et des informations recueillies sont extrêmement importantes parce que des mesures doivent être prises en conséquence. Dès lors, quelles que soient les actions prises, les principes tels que la transparence et l'égalité des chances et les valeurs telles que le respect mutuel doivent diriger l'ensemble de l'approche méthodologique dans l'appréciation.
4. La direction de tout établissement de formation coordonnera la fixation des objectifs d'appréciation, le niveau d'intervention, la méthode d'appréciation, les ressources et les mesures à prendre.
5. Parallèlement, une vision commune de la méthodologie d'appréciation choisie doit être partagée au niveau de l'établissement de formation, étant donné que l'évaluation et l'appréciation doivent être reliées à la pratique et aux praticiens.

DEUXIÈME PARTIE

II.1. ASPECTS SPECIFIQUES DE L'ÉVALUATION ET DE L'APPRECIATION DE LA FORMATION INITIALE

Comme nous l'avons déjà montré dans la première partie, le «niveau 2» du modèle d'appréciation de Kirkpatrick concernant l'«apprentissage» est particulièrement adapté à l'appréciation de la formation initiale. Il est en effet important de mesurer les acquis tirés par les futurs juges et/ou procureurs:

- de l'exposition aux nouvelles connaissances judiciaires,
- lors du processus de développement de compétences, judiciaires et non judiciaires,
- dans les interactions organisées avec le comportement professionnel type.

La formation initiale a une composante pratique majeure, notamment pour évaluer un **apprentissage basé sur les compétences**.

Lorsque nous faisons référence à l'apprentissage basé sur les compétences, nous examinons:

la CONNAISSANCE,	les COMPÉTENCES,	les ATTITUDES ET LES VALEURS (le COMPORTEMENT).
------------------	------------------	--

Lorsque nous planifions des sessions de formation ou tout un programme de formation, le formateur doit avoir une idée précise de la série **d'objectifs d'apprentissage spécifiques** qui découlent de la décision prise concernant les connaissances nouvelles/approfondies, les capacités professionnelles ou le comportement (valeurs et attitudes) à modéliser.

En conséquence, pour mesurer l'apprentissage dans les programmes de formation initiale:

- commencez par déterminer ce qui doit être évalué: la connaissance, les compétences ou les attitudes. Il est souvent utile de mesurer ces domaines à la fois avant et après la formation.
- Par conséquent, avant que la formation commence, les participants à la formation doivent passer un test initial pour déterminer leur niveau de connaissance, leur niveau de compétence et leurs attitudes.
- Lorsque la formation est terminée, faites un test final afin de mesurer ce qu'ils ont appris ou mesurez les acquis dans le cadre d'entretiens ou d'évaluations verbales.

II.2. TYPES D'ÉVALUATIONS

Tout ceci montre l'importance particulière des *types d'évaluations* adéquats dans la formation initiale. En effet, l'évaluation des participants doit être particulièrement efficace afin de pouvoir exclure toutes les personnes qui sont considérées non seulement non préparées et insensibles au besoin d'améliorer en permanence leurs connaissances de la discipline, des procédures et de l'expérience, mais aussi celles qui sont considérées inaptes sur le plan du tempérament et de l'éthique pour exécuter des tâches délicates que l'État leur confère, par

exemple la responsabilité qui leur est attribuée de juger le comportement d'une autre personne, de restreindre la liberté personnelle d'une personne ou de priver une personne de ses droits fondamentaux.

Il est beaucoup plus difficile d'évaluer la qualité et le comportement éthique ainsi que le respect des exigences qui font du participant un bon juge ou un bon procureur. Différents types d'évaluations pourraient être adaptés aux différents types de contenu de formation.

On distingue deux types d'évaluations:

- l'évaluation continue et
- l'évaluation récapitulative.

L'évaluation continue est la politique éducative dans laquelle les participants sont examinés en continu pendant la plus grande partie de leur éducation et dont les résultats sont pris en compte lorsqu'ils ont quitté l'établissement. Elle a lieu sur une certaine durée. En d'autres termes, on évaluera durant tout le processus d'apprentissage et pas uniquement après le processus d'apprentissage. L'évaluation continue peut suivre l'amélioration de l'apprenant et un plus grand soutien, ainsi que des conseils peuvent être donnés. L'apprenant aura donc plus de possibilités d'amélioration.

Caractéristiques principales: l'évaluation continue est

- complète,
- cumulative,
- diagnostique,
- formative,
- orientée vers le conseil,
- systématique par nature.

L'évaluation continue peut soutenir le processus d'apprentissage de cinq manières:

1. **Un plus grand sens d'intégration.** L'évaluation continue offre à l'apprenant un flux constant de possibilités pour améliorer sa maîtrise de la matière et lui fait parvenir le message que toute personne peut réussir si on lui donne suffisamment de temps et de pratique. Ceci réduit l'anxiété et la finalité autour du test et renforce l'accent mis sur l'apprentissage lui-même.
2. **Des normes d'apprentissage plus élevées pour tous.** Dans un système d'évaluation continue, les personnes qui se trouvent à un stade avancé de l'apprentissage peuvent progresser dans la matière à leur propre rythme et rester engagées en poursuivant une activité professionnelle plus captivante, puisqu'elles ne doivent plus suivre les bases.
3. **Un objectif clarifié de l'appréciation.** Le problème de l'exécution d'un exercice unique d'évaluation est que l'objectif primaire consiste à comparer les apprenants, ce qui ne conduit pas à des processus développementaux.
4. **Une autosensibilisation accrue,** les apprenants arrivant, à travers l'évaluation continue, à comprendre leurs points forts et leurs lacunes au niveau des connaissances. Le temps et l'autosensibilisation: comprendre ce qu'une personne sent, pense et apprend est l'un des facteurs les plus importants dans la réussite professionnelle et personnelle. Plus nous évaluons en continu les apprenants, plus

ils apprennent à se connaître.

5. **Capacité de révéler des relations interdisciplinaires/multidisciplinaires entre des domaines thématiques et des concepts.** L'évaluation continue permet au formateur d'affiner sa compréhension de la matière en incluant des références interdisciplinaires et multidisciplinaires.

La liste des pratiques d'évaluation utilisées dans l'évaluation continue inclut:

- l'évaluation de diagnostic,
- l'évaluation formative,
- l'autoévaluation
- l'évaluation par des homologues.

1) L'évaluation de diagnostic

L'évaluation de diagnostic peut aider à déterminer le niveau actuel de connaissance d'un sujet et les jeux de compétences dont disposent les participants et à clarifier les incompréhensions avant que la formation ait lieu. Connaître les points forts et les points faibles des participants peut aider les formateurs à mieux planifier le contenu de la formation et la méthodologie de la formation.

Les types d'évaluations de diagnostic sont:

- les tests préliminaires concernant la matière et les compétences,
- l'évaluation et l'autoévaluation afin d'identifier les compétences et le comportement,
- les entretiens à des fins de compréhension individualisée des besoins d'apprentissage.

Ces méthodes pourraient conduire à des approches efficaces basées sur le processus.

2) L'évaluation formative

L'évaluation formative offre un feed-back et des informations durant le processus de formation, alors que l'apprentissage est toujours en cours. L'évaluation formative mesure les progrès réalisés, mais elle peut aussi évaluer les progrès du formateur. L'évaluation formative peut mettre l'accent sur la définition des domaines d'amélioration. Ces évaluations encouragent les participants à progresser et stimulent l'amélioration des méthodes de formation.

Les types d'évaluation formative sont:

- l'observation lors des activités en classe,
- les révisions au moment des examens et les discussions de classe,
- la tenue de journaux de réflexion qui sont revus périodiquement durant le semestre,
- les sessions de questions et réponses, tant planifiées qu'informelles,
- les activités en classe où les futurs juges et procureurs présentent leurs résultats de manière informelle,
- le feed-back des participants recueilli en répondant périodiquement à une question spécifique sur l'instruction et leur autoévaluation des performances et des progrès.

3) L'autoévaluation³⁶

L'autoévaluation des participants à la formation requiert qu'ils réfléchissent à leur propre travail et estiment eux-mêmes leur niveau de performance par rapport aux critères d'évaluation. Il est important de déterminer ce qui constitue un bon ou un mauvais travail. Il est dès lors important de veiller à ce que le participant soit associé, dans une certaine mesure, au développement et à la compréhension des critères d'évaluation.

Quels sont les éléments essentiels pour l'autoévaluation?

Le développement des compétences de réflexion offre au participant la capacité de se pencher sur sa propre performance et de déterminer ses points forts, ses points faibles et les points à améliorer. Cette prise de conscience peut influencer son activité professionnelle future.

4) L'évaluation par des homologues

L'évaluation par des homologues invite l'apprenant à s'impliquer dans l'évaluation du travail de ses homologues par rapport à une série de critères d'évaluation. Ils sont ainsi engagés à fournir un feed-back à leurs homologues. Agir en tant qu'évaluateur offre la possibilité de mieux comprendre les critères d'évaluation. Cela peut également transférer une certaine appropriation du processus d'évaluation, augmentant potentiellement la motivation et l'engagement des apprenants. Ceci fait de l'évaluation par des pairs un composant important du processus d'apprentissage, pas seulement un moyen de mesurer la performance.

L'évaluation récapitulative a lieu après la formation et fournit des informations qui résument le processus d'apprentissage. Plus aucun apprentissage formel n'a lieu à ce stade en dehors de tout apprentissage indirect qui pourrait avoir lieu en achevant les devoirs. Des rubriques souvent développées autour d'une série de normes ou d'attentes peuvent être utilisées pour l'évaluation récapitulative. Des rubriques peuvent être attribuées aux futurs juges et procureurs avant qu'ils commencent à travailler sur un projet particulier de manière à leur permettre de découvrir ce que l'on attend d'eux à chaque critère.

Les grades sont un résultat de l'évaluation récapitulative. L'évaluation formative ne débouche pas toujours sur un grade, étant donné qu'elle examine le processus d'apprentissage chez les futurs juges ou procureurs.

L'évaluation récapitulative est orientée sur le produit et évalue le produit final, tandis que l'évaluation formative se concentre sur le processus de réalisation du produit. Une fois l'activité achevée, aucune autre révision ne peut être faite. Si les participants sont autorisés à faire les révisions, l'évaluation devient formative, étant donné qu'elle peut tirer profit de la possibilité d'amélioration.

L'évaluation récapitulative est davantage orientée sur le produit et évalue le produit final, tandis que l'évaluation formative se concentre sur le processus qui mène à la réalisation du

³⁶ Boud, D. *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. (1995). London. Routledge Falmer.

produit.

Les types d'évaluation récapitulative sont:

- les examens,
- les projets (les phases du projet soumises à divers points d'achèvement pourraient être évaluées de manière formative),
- les portefeuilles (une série de travaux qui a été réalisée par les futurs juges et procureurs et qui pourrait aussi avoir été évaluée en cours de développement en tant qu'évaluation formative),
- l'évaluation du participant au cours (efficacité de la formation),
- l'autoévaluation du formateur.

Chacun des types d'évaluation récapitulative requiert une importante préparation préalable, étant donné qu'aucune évaluation ne fonctionne si elle n'est pas bien structurée et bien ciblée. La fiabilité et la validité des tests récapitulatifs doivent être précises; autrement les effets pourraient être de diminuer l'intérêt dans le développement professionnel à long terme.

L'évaluation fait partie intégrante du processus de formation, étant donné qu'elle détermine si les objectifs d'enseignement sont atteints ou non. L'évaluation affecte de nombreuses décisions, notamment les interventions permettant de répondre aux besoins d'instruction, le modèle de programme, etc. Une évaluation bien conçue peut encourager l'apprentissage actif, en particulier lorsque la fourniture de l'évaluation est innovante et engageante. L'évaluation par des homologues et l'autoévaluation, par exemple, peuvent se concentrer sur un nombre de compétences telles que la réflexion, l'esprit critique et l'autosensibilisation et le fait de donner aux étudiants une perspective dans le processus d'évaluation.

À la fin de la journée, prendre un peu de temps pour réfléchir au pourquoi, au quoi et au comment de l'évaluation des apprenants adultes est un investissement temporel qui se justifie.

REMERCIEMENTS

Entre 2011 et 2014, le sous-groupe de travail «Formation des formateurs» du Réseau européen de formation judiciaire a été chargé de promouvoir et de diffuser dans l'Union européenne une méthodologie de formation judiciaire moderne.

Les représentants du sous-groupe de travail étaient issus des établissements suivants, membres du REFJ:

- Italie (organisateur),
- Finlande,
- Allemagne,
- Lettonie,
- Pays-Bas,
- Roumanie.

Nous REMERCIONS EN PARTICULIER les EXPERTS EN FORMATION JUDICIAIRE suivants qui ont permis la rédaction du présent manuel de formation grâce à leur contribution individuelle en tant que représentants nationaux.

- *Italie:*

à partir de 2011, M. le juge Raffaele Sabato (*qui est devenu par la suite membre du conseil d'administration de la nouvelle école italienne de la magistrature [SSM]*) et M^{me} la juge Gianluca Grasso (*tous deux représentant de [ce qui était alors] la IX^e commission du haut conseil italien de la magistrature (CSM)*);

à partir de novembre 2012 également, M^{me} la Juge Giovanna Ichino et à partir de janvier 2014 également M. le juge Giacomo Fumu, tous deux membres du conseil d'administration de l'école italienne de la magistrature (SSM);

- *Finlande:*

M. Jorma Hirvonen, *chef de la formation du personnel du ministère finlandais de la justice;*

- *Allemagne:*

M. le procureur Rainer Hornung, directeur de l'académie judiciaire allemande (*DRA/GJA*);

- *Lettonie:*

M^{me} Solvita Kalniņa-Caune, directrice exécutive du centre de formation judiciaire letton (*LTMC/LJTC*);

- *Pays-Bas:*

M^{me} Nathalie Glime, directrice *senior des formations au sein du département international du centre néerlandais des formations et études pour le secteur judiciaire (SSR)*;

- *Roumanie:*

Prof. Otilia Stefania Pacurari, experte en formation pour adulte auprès de l'Institut national roumain de la magistrature (*NIM*);

Nous remercions en particulier les personnes suivantes pour leur CONTRIBUTION À LA RÉDACTION du présent manuel:

- le procureur Rainer Hornung, *directeur de l'académie judiciaire allemande (DRA/GJA)*,
- Prof. Otilia Stefania Pacurari, *experte en formation pour adulte auprès de l'Institut national roumain de la magistrature (NIM)*;

Le COMITÉ DE RÉVISION était composé de:

- M^{me} Nathalie Glime, *directrice senior des formations au sein du département international du centre néerlandais des formations et études pour le secteur judiciaire (SSR)*;
- M^{me} Visnja Marinovic, *chef du département de l'évaluation et de la formation des formateurs et des mentors de l'académie judiciaire croate*.

COORDINATEUR DU MANUEL DE FORMATION

- Prof. Otilia Stefania Pacurari, *experte en formation pour adulte auprès de l'Institut national roumain de la magistrature (NIM)*;

Nous REMERCIONS tout particulièrement aussi tous les représentants des États membres affiliés aux REFJ qui ont fait part de leurs observations en cours de rédaction du manuel et à M^{me} Benedetta Vermiglio, coordinatrice de la formation au sein du REFJ.

GLOSSAIRE³⁷

Université	À comprendre au sens large; désigne la communauté formée par les diplômés et les étudiants de l'enseignement supérieur et de la recherche.
Programme	Le programme d'un événement de formation/d'un cours individuel.
Apprentissage mixte	Une combinaison d'événements de formation en environnement résidentiel et de formation en ligne dans le cadre d'un programme de formation.
Apprentissage continu	La formation destinée aux juges et procureurs en exercice (= formation en service).
Juridiction	Indépendamment de la dénomination (cour, conseil, tribunal, etc.), une autorité publique qui statue sur des litiges entre parties et rend justice dans les affaires civiles, pénales et publiques dans les États membres représentés au sein du REFJ.
Programme	Série d'événements de formation interconnectés destinés aux (futurs) juges et/ou procureurs (= programme de formation).
Formation initiale	Phase de formation postuniversitaire destinée aux futurs juges et/ou procureurs.
Formation en service	Voir formation continue
Juge	Indépendamment du mode de nomination ou d'élection et indépendamment de la dénomination (juge de paix, juge, juge investigateur, magistrat, etc.), le titulaire d'une fonction judiciaire qui contribue à statuer dans un tribunal.
Judiciaire	Indépendamment des différentes traditions dans les pays régis par la Common Law et le droit civil, système de poursuite devant une juridiction et le ministère public dans un État

³⁷ Compte tenu de la variabilité des traditions et de la terminologie utilisée au sein des 35 établissements membres du REFJ, les définitions données dans le présent glossaire n'ont pas de caractère impératif. Elles ont été choisies, en privilégiant leur caractère fonctionnel, de manière à garantir l'uniformité. Il n'existe aucune intention de compromettre un quelconque système et ses traditions.

	membre donné du REFJ.
Avocat	À comprendre dans son sens étroit comme étant un professionnel agissant en tant que conseil (par exemple avocat, défenseur public)
Établissement national de formation	Quelles que soient sa forme d'organisation (ministère, autorité légale publique, fondation, etc.) et sa dénomination (école, académie, institut, collège, centre), tout établissement d'un État membre qui se charge d'assurer la formation initiale et/ou la formation continue de (futurs) juges et/ou procureurs.
Procureur (public)	Indépendamment du statut légal (fonctionnaire, avocat, etc.) et du fait que le système de poursuite soit accusatoire ou inquisitoire, un représentant légal d'un service public qui examine les affaires criminelles avec la police, statue sur la condamnation et le renvoi et représente l'État dans une procédure pénale.
Service du procureur ou bureau du procureur	Indépendamment de la dénomination et de la forme organisationnelle, une autorité publique nationale chargée d'investiguer et de poursuivre les affaires pénales.
Séminaire	Cours de formation dans un environnement résidentiel.
Directeur de session	Responsable d'un cours de formation qui est le chaînon entre l'hôte/l'organisateur et les participants.
Cours de formation	Qu'elle se donne dans un environnement résidentiel ou en ligne, une mesure de formation individuelle destinée à un groupe spécifique de participants composé de futurs juges/procureurs (= événement de formation).
Événement de formation	Voir cours de formation ci-dessus.
Programme de formation	Voir programme ci-dessus.
Session de formation	Partie autonome d'un cours/événement de formation.
Webinaire	Cours de formation dans un environnement virtuel (en ligne).