

N° 70 Août 2009

La simulation d'un procès pénal

r é s e a u

REVUE AU SERVICE

DE L'ENSEIGNEMENT

ET DE L'APPRENTISSAGE

À L'UNIVERSITÉ



Ce septantième numéro de RESEAU présente un dispositif pédagogique récemment mis en place en faculté de Droit des FUNDP. Il consiste en une simulation de procès organisée dans le cadre des 30 heures de travaux de droit proposés aux étudiants de 3^e année de bachelier. L'objectif de cette simulation est d'aborder le droit pénal et la procédure pénale de manière pragmatique ainsi que de familiariser les étudiants avec les acteurs et les règles de déroulement d'une audience pénale. Ce numéro a été rédigé en collaboration avec les enseignants qui ont développé ce dispositif de pédagogie active : Nathalie Colette-Basecqz et Noémie Blaise.

L'utilisation de la simulation dans l'enseignement supérieur n'est pas récente. C'est vers la fin des années soixante qu'apparaissent de plus en plus d'écrits sur le sujet attestant de l'utilisation de ce type de dispositif dans l'enseignement de la médecine, du management et du droit. Plus répandue dans le monde anglo-saxon, la simulation de procès est utilisée par de nombreuses facultés de droit et donne lieu, dans plusieurs pays, à des compétitions interuniversitaires telles que le concours interuniversitaire de plaidoirie en droit international humanitaire organisé depuis 1998 par la Croix-Rouge de Belgique.

Mais qu'est-ce qu'une simulation ?

Une simulation est « *une reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 55). La simulation est une analogie de la réalité, elle cherche à la reproduire de manière simplifiée, mais juste car sa fonction essentielle est de permettre une meilleure compréhension et une meilleure connaissance de cette réalité. Intégrant souvent le facteur temps, elle revêt un côté dynamique. Elle se distingue du jeu de rôle qui, pour sa part, n'a pas pour objectif de modéliser ni de reproduire avec justesse la réalité.

En tant que méthode d'enseignement, la simulation peut être caractérisée par trois dimensions (Chamberland et Provost, 1996) :

- **le degré de contrôle de l'apprentissage** : c'est une méthode centrée sur l'étudiant car l'initiative de l'apprentissage revient à ce dernier et non à l'enseignant (contrairement à ce qui se passe dans le cadre d'un cours magistral) ;
- **l'organisation de groupe** : c'est une méthode qui peut être autocentrée tout comme sociocentrée. L'expérience que nous présentons ci-dessous est sociocentrée car elle implique le travail de groupe utilisé comme un moteur de l'apprentissage ;

- **l'utilisation de médias** : les simulations sont dites médiatisées car la simulation en elle-même constitue un intermédiaire entre l'apprenant et l'enseignant.

Ces trois dimensions spécifiques font de la simulation une méthode pédagogique très complémentaire à l'exposé oral magistral, la première favorisant l'acquisition de compétences peu développées par la seconde. C'est sur ces compétences que nous nous attarderons dans le point suivant.

Avantages de la simulation

Ce qui fait toute la spécificité de cette méthode pédagogique est son caractère **dynamique et responsabilisant** pour l'apprenant. Le participant se trouve engagé dans un processus de résolution de problème et apprend par l'expérience vécue, celle-ci ayant été sélectionnée et cadrée par l'enseignant dans le but d'atteindre des objectifs précis. L'apprenant y est considéré comme un individu capable d'apprendre à apprendre plutôt que comme un « contenant » qu'il faut remplir. Cette méthode favorise le développement de **l'autonomie, de l'initiative, de l'esprit critique** ainsi que de nombreux **processus de pensée fondamentaux pour la vie professionnelle**. Cette méthode prépare en outre l'étudiant à **penser en termes de système, de relations et de processus dynamiques** plutôt qu'en termes d'événements isolés : ainsi, dans le cadre d'une simulation de procès, les étudiants sont amenés à prendre en compte les points de vue des différents acteurs (Chamberland et Provost, 1996).

Plus spécifiquement, la simulation permet (Chamberland et Provost, 1996 ; Corbeil et al., 1989) :

- de contribuer à **l'atteinte d'objectifs plus larges que l'apprentissage** sur lequel elle porte car elle implique **l'apprenant en tant qu'acteur et observateur**. Celui-ci s'engage dans son apprentissage car il fait partie intégrante du dispositif, c'est lui qui le construit et l'enrichit ;
- de **dépasser certaines contraintes** temporelles, notamment en constituant un modèle juste, mais un peu simplifié de la réalité (temporalité des procédures ralentie ou accélérée) ;
- de **stimuler le jugement de l'apprenant** qui se trouve confronté à un système complexe qu'il apprend à envisager dans sa globalité. L'étudiant apprend ainsi à avoir une meilleure emprise sur la réalité simulée et une meilleure compréhension de celle-ci en développant des stratégies interpersonnelles et des stratégies d'intervention ;
- d'**illustrer les relations de cause à effet** de manière dynamique grâce aux rétroactions immédiates que reçoivent les participants ;

- de **développer des compétences cruciales pour la vie professionnelle** : compétences communicationnelles (exemple : exposé oral, concertation, négociation, etc.), cognitives (stratégies et tactiques de résolution de problème, approfondissement des connaissances, etc.) et méthodologiques (organisation, gestion du temps, répartition des tâches, etc.). Elle permet en outre à l'étudiant d'évaluer son niveau de connaissance tout en le renforçant ;
- de **développer des apprentissages approfondis, durables et mieux intégrés** en rendant concrets des concepts et principes qui autrement pourraient demeurer abstraits dans l'esprit des étudiants ;
- de favoriser la **motivation** de l'étudiant car les simulations possèdent leurs dynamiques propres et peuvent le plus souvent se poursuivre sans encouragements additionnels. Elle déplace la compétition du niveau interpersonnel au niveau intergroupe et peut même favoriser parfois la collaboration entre les groupes. La motivation de l'étudiant va cependant dépendre également de ses caractéristiques personnelles ainsi que de la pertinence du sujet abordé et du degré de réalisme de la simulation.

Les limites de la simulation

La simulation a également ses limites dont la principale est **son coût élevé en matière d'investissement et de temps** de la part des enseignants. Concevoir une simulation prend du temps et la réaliser également. Il existe néanmoins, pour atténuer ce coût, des ouvrages présentant de nombreuses simulations ainsi que des guides d'utilisation (se référer à la rubrique en fin de document).

Du point précédent découle le second inconvénient : **peu d'exemples de simulation existent en français**, d'où la nécessité d'adapter le matériel présenté la plupart du temps en anglais ou de créer son propre matériel.

Une autre limite de la simulation a trait à sa validité. En effet, pour garantir l'efficacité d'une simulation, il faut que cette dernière soit valide, c'est-à-dire qu'elle ne fausse pas la réalité, qu'elle soit la plus fidèle possible à celle-ci. Cependant, rendre une simulation plus fidèle à la réalité engendre le plus souvent un surcroît de complexité. En découle un **compromis difficile à trouver entre la simplicité d'une simulation et son exhaustivité**. Une simulation trop simple peut fausser la réalité et rendre la simulation inefficace, voire contre-productive tandis qu'une reproduction exhaustive de la réalité s'avère difficile, voire impossible à réaliser et peut semer la confusion chez l'étudiant.

Enfin la simulation, par son caractère expérientiel, implique une **dimension affective**. De celle-ci découle le risque que l'étudiant reste fixé sur des détails prégnants par rapport à son vécu sans parvenir à généraliser les principes sous-

jacents à l'expérience. C'est pourquoi les discussions et/ou feedbacks réalisés par l'enseignant après la simulation sont déterminants.

Simulation d'un procès pénal : description de l'expérience

C'est dans le cadre des travaux de droit associés au cours de Procédure Pénale de Madame Colette-Bassecqz qu'il est proposé aux étudiants de participer à une simulation de procès pénal. Ce projet se déroule durant le second semestre de la 3^e année de bachelier en droit (de février à la mi-mars) et est structuré en quatre grandes étapes. Comme les autres travaux de droit, cette activité compte pour 4 crédits ECTS.

1^{re} étape : présentation des faits et répartition des rôles

La quarantaine d'étudiants qui choisissent chaque année de participer à cette simulation reçoivent, lors d'une première séance, un dossier comprenant les pièces relatives à un fait réel ayant donné lieu à une action pénale (extraits d'articles de presse relatant le fait ; procès-verbaux d'audition de l'inculpé, de la victime et des témoins ; rapport d'expertise médico-légale ; etc.). La méthodologie de l'exercice ainsi que son calendrier leur sont également présentés. Les étudiants sont invités à constituer librement des groupes correspondant aux trois stades possibles de la procédure pénale (la chambre du conseil, le tribunal correctionnel et la cour d'assises) ainsi qu'au type de rôle (ministère public, avocat de la partie civile ou de la défense) qu'ils souhaitent endosser durant la simulation de procès.

Ainsi, les étudiants ont été amenés à travailler sur les faits divers suivants : échange de tirs suite à une première altercation, avec en outre la question de la légitime défense et de la provocation ; coups de couteau ayant causé la mort de la victime dans un contexte de vengeance familiale...

Trois groupes de 12 étudiants environ sont constitués et sont à leur tour scindés en trois sous-groupes de 4 étudiants (sous-groupes correspondant respectivement à la partie civile, à la défense et au ministère public). Les étudiants sont informés qu'ils devront désigner au sein de leur sous-groupe un ou deux étudiants pour plaider lors du procès simulé.

2^e étape : rédaction du plan du travail écrit

Afin de préparer le procès, chaque sous-groupe dispose d'une quinzaine de jours pour rédiger un plan détaillé des principaux arguments de droit qu'il entend défendre. Cette note doit prendre la forme d'un réquisitoire, d'une citation ou de conclusions, en fonction de l'acteur du procès que le sous-groupe représente. Des modèles de ces différents types de documents sont mis à la disposition des étudiants sur WebCampus. Ces plans détaillés sont mis en ligne sur le forum du cours de Procédure Pénale afin de permettre aux représentants des différentes parties de prendre connaissance des arguments des autres acteurs du procès et d'éventuellement adapter leur défense en fonction de ceux-ci.

L'utilisation du forum permet également aux assistants d'avoir un regard sur le travail des étudiants ainsi que de leur donner un feedback collectif sur leur argumentation avant la remise du travail définitif.

Cette étape de l'exercice amène les étudiants à travailler en groupe, à confronter leurs points de vue ainsi qu'à s'engager dans de nombreuses démarches de recherche d'informations et de validation de leurs arguments juridiques : de nombreuses questions sont posées aux assistants, des recherches théoriques sont effectuées, des interviews de professionnels (avocat, juge ou médecin légiste) sont parfois réalisées. Toutes ces démarches témoignent du dynamisme d'une simulation qui, lorsqu'elle est pertinente pour l'étudiant, suscite beaucoup d'engagement de la part de ce dernier. Cet engagement sera d'autant plus important que s'y greffera pour ceux qui seront inscrits dans le groupe spécialement créé en droit international humanitaire, à compter de la prochaine année académique, l'enjeu compétitif d'être sélectionné pour le concours interuniversitaire de procès simulé.

3^e étape : rédaction du travail écrit définitif

Après avoir pris connaissance des arguments des autres parties et reçu les commentaires généraux des assistants, les sous-groupes disposent à nouveau d'une quinzaine de jours pour rédiger leur travail définitif. Ce travail doit présenter, de manière rigoureuse et en tenant compte des intérêts que le sous-groupe représente, le point de vue juridique par rapport à l'affaire traitée. Le travail est collectif et doit représenter un volume de 3 à 5 pages par personne (pour un groupe de 3 étudiants, le nombre de pages attendues est de 9 à 15). Une fois de plus, c'est l'autonomie des étudiants qui prime, ils recevront une note unique pour ce travail et sont libres de se répartir la tâche comme ils l'entendent.

4^e étape : simulation du procès

Cette dernière étape est consacrée à la simulation de procès en tant que telle et se déroule dans la salle de la cour d'assises du palais de justice de Namur. Les différents stades de la procédure pénale y sont simulés de la manière la plus réaliste possible. Ainsi les étudiants sont amenés à revêtir les toges et à se positionner dans les lieux suivant les règles établies. L'enseignante du cours de Procédure Pénale, Nathalie Colette-Basecqz, et ses trois assistants (Noémie Blaise, Axel Delannay et Arnaud Lefebvre) incarnent pour l'occasion les juges.

Les trois stades de la procédure pénale sont simulés les uns après les autres et ce quelle que soit la décision prise par la chambre du conseil. Tous les groupes et sous-groupes participent donc à la simulation. Les étudiants plaideurs de chacun des sous-groupes disposent d'un maximum de 15 minutes pour présenter les points forts de leur argumentation et renverser, si nécessaire, les arguments avancés par une autre partie. Les juges sont susceptibles de poser ensuite des questions au

plaideur. Ce dernier peut alors consulter son groupe avant d'y répondre ou choisir de passer la parole à un autre membre de son équipe.

Une fois les simulations terminées, les étudiants reçoivent des informations concernant l'issue du procès réel et celles-ci sont discutées.

En ce qui concerne l'évaluation, une note unique est attribuée à chaque sous-groupe. Elle porte sur la qualité du travail écrit et de la plaidoirie.

Cette expérience suscite, dans un premier temps, auprès des étudiants mis dans les conditions d'une pratique professionnelle, le sentiment d'être quelque peu désarçonnés face à ce type d'exercice qui implique une démarche active de leur part. Ils sont amenés à trouver, par eux-mêmes, les pistes de solution en devenant de véritables acteurs du procès pénal. Ils apprennent, en l'espace de quelques semaines, à développer une argumentation juridique de façon structurée et cohérente autour d'un authentique cas pratique. Ils observent également que les faits qui leur sont soumis sont sujets à diverses interprétations, selon le point de vue adopté par chacune des parties au procès. Ils découvrent en outre que même si les éléments du dossier conduisent à la reconnaissance d'une culpabilité de leur client, ils ont un rôle important à jouer au niveau de l'atténuation du sort réservé à celui-ci.

Par cet exercice, les étudiants prennent aussi conscience d'un possible décalage entre la vérité factuelle défendue par certains et la vérité judiciaire retenue par le juge.

Sur le plan pédagogique, il convient de rappeler qu'il n'est pas demandé une présentation exhaustive de tous les moyens de défense. La difficulté, pour d'aucuns, consiste à opérer une sélection judicieuse et cohérente des moyens les plus appropriés au cas d'espèce.

Simulation de procès et apprentissage du droit

Les mises en situation sont certes fréquemment utilisées dans l'enseignement du droit, notamment dans la méthode des cas ou *casus*. L'avantage de la simulation de procès est cependant qu'elle permet l'apprentissage de compétences qui ne sont pas développées à travers la méthode des cas (Hollander, 1977).

En termes de **compétences juridiques**, les étudiants participant à une simulation de procès apprennent, par eux-mêmes, à :

- investiguer des faits ;
- planifier ;

- rédiger et élaborer des documents respectant la rigueur juridique ;
- rechercher activement des informations ;
- développer des stratégies et des tactiques de procès ;
- construire une argumentation de défense ;
- plaider ;
- approfondir leur connaissance du droit.

Des **compétences humaines et relationnelles** sont également développées :

- la communication en groupe et la négociation ;
- la compréhension émotionnelle et la prise en compte du point de vue d'autrui.

À ces compétences relationnelles s'ajoutent également parfois des **compétences éthiques et sociales** propres à la profession. Les étudiants sont attentifs à ne pas se voir discrédités en plaidant selon une interprétation outrancière des éléments objectifs du dossier. Dans le domaine de l'éthique, les plaideurs se familiarisent aussi avec les règles déontologiques qui encadrent la profession d'avocat. Ils observent dans ce contexte une attitude respectueuse de leurs adversaires.

Références

Bibliographie

- Corbeil, P., Laveault, D., & Saint-Germain, M. (1989). *Jeux et activités de simulation : Des outils pour une éducation au développement international*. Hull, Canada : Agence canadienne de développement international.
- Chamberland, G. & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hollander, P. A. (1977). The use of simulation in teaching law and lawyering skills. *Simulation & Games*, 8(3), 319-340.
- Birnbaum, R. (1982). Games and simulations in higher education. *Simulation & Games*, 13(1), 3-11.
- Perez, M. (1998). *Élaboration d'une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères*. Thèse de doctorat en lettres, Université de Laval, Laval, QC.

Exemples et guides d'utilisation de simulations

- « Simulation & Games » (cette revue propose des chroniques qui reprennent les plus récentes simulations produites)
- Handbook of Simulation Gaming in Social Education (Stadsklev, 1974)
- Handbook of Simulation Games in Social Education (Stadsklev, 1979)

Revue spécialisée sur la simulation

- Simulation & Games
- Simulation/Gaming
- Perspectives on Academic Gaming & Simulation
- Journal of Experiential Learning & Simulation

Simulation de procès (ou Moot Court)

À l'usage de l'enseignant

- <http://www.uscourts.gov/outreach/index.html>
- <http://www.mootingnet.org.uk/>
- Pope, D. and Hill, D. (2007). *Mooting and advocacy skills*. London : Thomson.

À l'usage de l'étudiant

- <http://www.mootingnet.org.uk/>
- Kee, C. (2007). *The art of argument : A guide of mooting*. Melbourne, Cambridge University Press.

Lus, vus et entendus... ou les brèves du S.P.U.

Un coup d'œil dans le rétroviseur...

Les méthodes actives, comme la simulation de procès décrite dans ce numéro, participent au renouvellement de l'enseignement, qui en a parfois bien besoin du point de vue des étudiants. Ainsi, Frédéric Mistral, futur chantre de l'indépendance de la Provence et surtout du provençal, se révolte, juste après avoir obtenu sa licence en Droit à Aix, contre l'éducation « *fausse et antinaturelle* » qu'il prétend y avoir reçue :

« *Et là même, - à cette heure j'avais vingt et un ans, - le pied sur le seuil du Mas paternel, les yeux dans les Alpilles, en moi et de moi-même, je pris la résolution : premièrement, de relever, de raviver en Provence le sentiment de race que je voyais s'annihiler sous l'éducation fausse et antinaturelle de toutes les écoles ; secondement, de provoquer cette résurrection par la restauration par la langue historique et naturelle du pays, à laquelle les écoles font toutes une guerre à mort (...).* »

F. Mistral, *Mémoires et récits*, 1868, cité par Claude Thélot (2001). *Les écrivains racontent l'école*. Paris : Delagrave, p. 284

Une publication récente...

Maurin E. (2007). *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*. Paris : éditions du Seuil.

Face au pessimisme ambiant en matière de démocratisation scolaire, l'auteur montre au contraire, chiffres à l'appui, que des avancées sérieuses ont été enregistrées ces dernières décennies. S'agissant de l'enseignement supérieur, Maurin indique que les politiques pédagogiques les plus efficaces en termes de lutte contre l'échec et plus particulièrement de promotion de la démocratisation concernent la mise au point de programmes de remise à niveau. Ces programmes, assez fréquents dans les universités américaines et parfois obligatoires en fonction du profil de l'étudiant, visent à remédier au décalage entre les connaissances requises par les études supérieures et les acquis effectifs des étudiants à l'issue de l'enseignement secondaire. Une belle démonstration de la pertinence du projet « Passeports pour le bac »...

Un site à consulter...

<http://www.mootingnet.org.uk/>

Ce site est consacré à la méthode de la simulation dans l'enseignement du Droit. Une de ses particularités intéressantes est qu'il propose des conseils aux étudiants pour préparer et mener à bien un tel exercice. Les enseignants y trouveront également des conseils judicieux pour monter une expérience de simulation

juridique. Enfin, le site propose une liste assez abondante d'adresses Web en lien avec cette méthode.