



Cliniques Juridiques

Volume 3 – 2019

Le « learning by doing » dans l'enseignement du droit au sein des universités francophones d'Afrique de l'Ouest

Dieudonné Kossi & Faré Ali

Pour citer cet article : Dieudonné Kossi & Faré Ali, « Le « learning by doing » dans l'enseignement du droit au sein des universités francophones d'Afrique de l'Ouest », *Cliniques juridiques*, Volume 3, 2019 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=555>]

Licence : Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International

Le « learning by doing » dans l'enseignement du droit au sein des universités francophones d'Afrique de l'Ouest

Dieudonné Kossi & Faré Ali

1. « *Apprend-on en effet à faire de la bicyclette en évitant de monter dessus et en se bornant à lire année après année le mode d'emploi ?* » [1] s'interrogeait ironiquement le professeur Christophe Jamin pour mettre en lumière la nécessité d'une formation juridique axée sur le réel. Cette exigence d'un apprentissage du droit par la pratique est une réalité qui touche les universités francophones d'Afrique de l'Ouest.

2. En effet, le « *learning by doing* » est moins une expression qu'une nouvelle façon d'aborder l'enseignement du droit. Il s'agit d'une méthode d'enseignement portée par les cliniques juridiques qui sont des organisations caractérisées par une double vocation pédagogique et sociale. Concrètement, « *les cliniques juridiques se consacrent à la formation des étudiants par une expérience pratique du droit au service des populations défavorisées* » [2]. En tant que telles, elles offrent « *la possibilité aux étudiants en droit, pendant leur cursus et sous la direction d'enseignants de l'université et de praticiens, de travailler sur des cas réels, en collaboration avec des avocats, des ONG, ou encore des institutions nationales ou internationales* » [3]. Cette méthode d'enseignement portée par les cliniques juridiques permet tout d'abord de déconstruire la « fausse dichotomie » faite entre l'enseignement théorique et la formation pratique [4]. Ensuite, elle permet de prendre en compte le décalage qui peut exister entre le « droit dans les livres » et le « droit en action » [5]. Enfin, le « *learning by doing* » permet de créer une interaction entre la théorie et la pratique du droit de sorte, à l'image de ce que l'on désigne aujourd'hui par l'expression « *enseignement classique* » et où l'on part souvent de la théorie pour arriver à la pratique, qu'il devienne tout aussi normal de partir parfois des faits pour conceptualiser le droit dans le cadre de la « *recherche clinique* » [6]. Nous sommes ici bien loin du débat philosophique sur la préséance ou la prééminence de l'une sur l'autre. Au total, le terme « *learning by doing* » est une expression, certes imagée, mais qui traduit au plan matériel l'enseignement clinique du droit. Ces deux termes seront donc souvent utilisés indistinctement dans le cadre de cette réflexion.

3. L'expression « *Universités francophones d'Afrique de l'Ouest* » renvoie aux universités des Etats d'Afrique subsaharienne occidentale qui ont en partage la langue française. Il s'agit du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, de la Guinée-Conakry, du Mali, du Niger, du Sénégal et du Togo. L'étude de l'apprentissage du droit par la pratique dans les universités des Etats francophones d'Afrique de l'Ouest nous conduira à prendre en compte les

caractéristiques dominantes de la situation de cet espace, sans toutefois prétendre qu'il y existe une homogénéité parfaite de situation sur la question. À l'analyse, en effet, il existe de nombreuses spécificités entre les universités de cet espace que l'on ne saurait ignorer même si celles-ci ne tendent pas à remettre en cause le constat global effectué. Concrètement, au-delà de la communauté de langage, il existe des similitudes en termes notamment de besoins ou d'obstacles à l'apprentissage du droit axé sur le réel qui lient ces États et qui justifient en définitive leur regroupement. Aussi, pour des raisons historiques et intellectuelles bien connues, une référence sera souvent faite à la France dans le cadre de cette réflexion.

4. Revenant sur les cliniques juridiques, il est loisible d'affirmer à l'heure actuelle qu'elles apparaissent comme un outil essentiel de manifestation de la responsabilité sociale de l'Université [7]. En effet, elles permettent aux étudiants en droit d'acquérir une expérience pratique en apportant, sous la direction d'enseignants-chercheurs et/ou de professionnels du droit, une aide juridique aux associations ou personnes défavorisées. C'est donc en bonne logique que la promotion de l'enseignement clinique [8] du droit est renforcée depuis quelques années dans les Etats francophones [9].

5. Ainsi, à l'heure où « *la formation des juristes fait l'objet d'un débat voire d'une profonde remise en cause en France et où le mouvement clinique [est] désormais « global »* » [10], la logique impose que les Etats francophones d'Afrique de l'Ouest, qui n'ont rejoint ce mouvement que plus tard et que nous considérons d'ailleurs comme « à la traîne », fassent l'objet d'une attention toute particulière.

6. Cette attention se justifie à plus d'un titre : en premier lieu, à travers cette réflexion, il s'agit de faire ressortir le débat que suscite l'adoption d'une méthode d'enseignement du droit qui soit axée sur le réel. En réalité, le débat de nos jours n'est plus – ou ne devrait plus du tout être – celui de la nécessité ou de l'opportunité de passer à un enseignement clinique du droit mais celui des enjeux de ce passage et surtout des moyens de déconstruction des résistances aux cliniques juridiques identifiées notamment par Sandra Babcock [11]. L'une de ces résistances, à la fois la plus forte et la moins justifiée de notre point de vue, concerne les barreaux qui voient les cliniques juridiques comme de véritables concurrents [12]. Heureusement, ces résistances sont en train d'être progressivement dépassées et il est même proposé aujourd'hui en France, en tant qu'elle est essentielle, la mise en place d'un plan national des cliniques juridiques [13]. En deuxième lieu, cette réflexion ambitionne de faire une analyse de l'intérêt mais aussi des limites tant structurelles que conjoncturelles d'un recours à l'enseignement clinique du droit dans les universités sous étude. Il s'agira, en plus des difficultés que rencontre toute clinique juridique et que l'on peut dire « normales » [14], de relever les limites spécifiques aux Etats étudiés et qui nécessitent logiquement des solutions topiques. En troisième lieu, la présente réflexion tentera, à partir des premières expériences des cliniques juridiques dans les Etats francophones d'Afrique de l'Ouest, d'envisager des approches susceptibles de raffermir le « *learning by doing* » naissant dans ces Etats. Cette démarche est

d'autant plus essentielle que le « *learning by doing* » présuppose une parfaite intégration des cliniques juridiques au cursus de la formation juridique universitaire. De l'intérêt de cette réflexion, découle une interrogation fondamentale : dans quelle mesure le « *learning by doing* » est-il pris en compte dans l'enseignement du droit dans les universités francophones d'Afrique de l'Ouest ?

7. En réponse à cette interrogation, il faut reconnaître que la formation juridique dans les Etats francophones d'Afrique de l'Ouest est encore dominée par la méthode classique qui consiste pour un étudiant à apprendre successivement la théorie du droit dans les amphithéâtres et la pratique du droit après avoir obtenu son diplôme. Toutefois, la mise en place du système LMD (pour Licence-Master-Doctorat) – lequel prend en compte la dimension pratique de l'enseignement du droit – ainsi que l'apparition des premières cliniques juridiques sont de nature à relativiser l'image d'un enseignement du droit toujours perçu comme dogmatique dans ces Etats, même si l'impact réel en termes de redéfinition de la méthode d'enseignement du droit axé sur le « *learning by doing* » reste encore à raffermir.

8. Il ressort donc que les Etats francophones d'Afrique de l'Ouest ont globalement recours à une méthode d'enseignement du droit correspondant à un « *learning before doing* » dont la contre-productivité (**I**) marque le besoin persistant d'un passage au « *learning by doing* » (**II**).

I. La pratique contre-productive du « *learning before doing* »

9. Le « *learning before doing* » ou plutôt le « *doing after learning* » a montré ses limites aussi bien en France que dans l'espace étudié. Cependant, dans ces Etats, l'enseignement du droit continue d'être, dans une large mesure, théorique et logiquement affecté d'un caractère analytique consistant à « *découper le droit en branches, alors qu'il ne se présente jamais sous cette forme dans la vie concrète* », comme l'affirmait déjà en 1902 le professeur Brissaud [15]. Une telle méthode d'enseignement s'est avérée aujourd'hui contre-productive et cela se manifeste dans le cantonnement de l'Université dans une vision classique de sa mission d'enseignement et de recherche (**A**), lequel cantonnement ne permet décidément pas à l'Université d'assumer sa responsabilité sociale (**B**).

A. Un cantonnement de l'Université dans une vision classique de sa mission d'enseignement et de recherche

10. Dans les Etats francophones d'Afrique de l'Ouest, l'enseignement clinique du droit n'a pas encore pris et la diffusion du savoir reste, comme de façon classique, la mission fondamentale de l'Université [16]. En effet, sous réserve du mouvement qui est apparu dès la fin du 19^{ème} siècle, notamment en France, en faveur de sa vocation professionnalisante, l'Université n'avait en principe pas vocation à exercer des missions autres que celles d'enseignement et de recherche, de transmission purement théorique du savoir dans les amphithéâtres [17].

11. Ainsi, dans les Universités sous étude, la transmission théorique des connaissances, certes atténuée par l'adoption effective du système d'enseignement LMD à partir des années 2010 [18], est encore exclusive en dépit des critiques qui peuvent lui être adressées et qui sont relatives à son caractère dogmatique et dépourvu de tout intérêt pratique [19]. Cette méthode d'enseignement a montré ses limites et engendré dans ces Etats des crises marquées par des revendications syndicales au début des années 1990. Les acteurs de ces revendications (étudiants, enseignants) protestaient notamment contre « l'inadéquation emploi/formation », laquelle n'est en réalité qu'une manifestation du caractère trop théorique des méthodes d'enseignement employées dans les universités de ces Etats [20].

12. L'adoption du système LMD se caractérise dans les Facultés de droit de la plupart de ces Etats par l'érection du stage pratique en une unité d'enseignement (au moins deux mois au cours de la troisième année de licence). Il est donc évident que « *l'adoption d'un tel système d'enseignement répond à plusieurs préoccupations, notamment [...] celles de rendre l'Université plus adaptée au milieu social...* » [21]. Cependant, cette institution du stage pratique obligatoire est confrontée à des difficultés principalement liées à l'insuffisance des structures d'accueil de l'étudiant. Cette situation rend inaccessible la valorisation professionnelle de la formation théorique reçue par l'étudiant juriste. Qui plus est, ainsi que l'a fait remarquer en son temps le professeur Jean-Baptiste Brissaud [22], les étudiants en droit, certes, font souvent des stages chez des professionnels, même au cours de leurs études, mais ces stages ne leur sont guère profitables à moins qu'ils ne se prolongent, car les professionnels n'ont pas le temps suffisant pour s'occuper de leurs stagiaires. Tout se passe comme si, « *cantonnés dans un rôle passif de réceptacle des savoirs – théoriques – qui leur sont transmis* » [23], les étudiants mettaient le temps de leurs études « *entre parenthèses leur vie professionnelle dans l'attente de leur diplôme* » [24], ce qui n'est pas de nature à favoriser une formation axée sur le réel et donc adéquate.

13. En réalité, le système LMD n'a pas changé en soi la méthode d'enseignement. Il est vrai que les curricula ont été redéfinis pour prendre en compte tant l'évolution des disciplines que de la société elle-même. Aussi, les programmes de formation sont-ils établis pour permettre à l'étudiant de disposer d'une certaine autonomie dans la gestion de son planning, ce qui devrait lui permettre d'effectuer des stages pratiques concomitamment avec sa formation universitaire. Cependant, comme nous l'avons vu, les stages ne sont pas disponibles à la demande pour les étudiants et lorsqu'ils en obtiennent, il n'est jamais certains que celui-ci leur apporte le complément nécessaire à leur formation académique. Dans une telle configuration, « *l'étudiant n'est perçu comme utile à sa société qu'à la fin de ses études et là encore il faudrait bien relativiser, car même porté à un emploi public, l'attachement de l'ancien étudiant à l'idée d'intérêt général, au « pro bono publico », pour être effectif n'est pas plus assuré* » [25].

14. Toutefois, il faut reconnaître l'apport du système LMD à l'amélioration de la qualité de la formation dans les Etats étudiés. Au Mali par exemple, le déficit lié à l'ineffectivité du

système LMD a souvent justifié la mobilité des étudiants [26]. Au Burkina Faso, ce système est considéré comme devant rendre l'étudiant « *responsable de sa propre formation* » [27] en plus du fait qu'il institue des formations « *qui correspondent à des parcours ayant des objectifs professionnalisants* » [28]. Ce système se révèle dès lors très compatible avec le « *learning by doing* » pour peu que les universités des Etats étudiés mettent en place, ou à tout le moins appuient, les initiatives d'instauration de cliniques juridiques universitaires [29] devant être porteuses de cette méthode d'enseignement, car l'une des vocations essentielles des cliniques juridiques universitaires reste de faciliter, à travers l'expérience clinique, une formation mêlant théorie et pratique du droit. Au demeurant, dans les rares Etats comme le Togo, où il existe une clinique juridique universitaire, la Clinique d'Expertise Juridique et Sociale (CEJUS), créée depuis 2015 et rattachée à l'université de Lomé, l'intégration au programme universitaire se fait encore que progressivement.

15. En somme, sans jamais remettre en cause l'importance cruciale de l'enseignement théorique délivrée dans les amphithéâtres, il faut reconnaître que l'absence, dans la majorité des Etats étudiés, de cliniques juridiques universitaires, dont nous savons qu'elles participent à la démultiplication des missions de l'Université [30], apparaît aujourd'hui comme un frein à la manifestation de la responsabilité sociale de celle-ci.

B. Un frein à la manifestation de la responsabilité sociale de l'Université

16. La notion de « responsabilité sociale de l'Université » est inspirée de celle de la « responsabilité sociale de l'entreprise » sur laquelle il convient de revenir quoique sommairement. Apparue en France au milieu des années 90, la notion de responsabilité sociale de l'entreprise s'est développée considérablement depuis le début du nouveau millénaire et a déjà ses fervents partisans qui voient en elle une réponse efficace à la globalisation [31]. Ayant un arrière-goût d'entreprise citoyenne, cette notion « *à la mode* » [32] a pu laisser dubitatifs tant le juriste que le citoyen qui n'y a vu parfois qu'un effet marketing ou une stratégie médiatique [33].

17. Toutefois, la responsabilité sociale de l'entreprise est aujourd'hui conçue comme s'insérant dans le cadre plus général d'une responsabilité sociétale de l'entreprise. Ainsi, selon la Commission européenne, elle désigne « *l'intégration volontaire des préoccupations sociales et écologiques des entreprises à leurs activités commerciales et à leurs relations avec les parties prenantes* » [34]. Selon cette conception, les performances globales d'une entreprise doivent être mesurées en fonction de sa contribution combinée à la prospérité économique, à la qualité de l'environnement et au capital social, c'est-à-dire humain. Cette approche impose d'élargir le champ des personnes concernées par l'activité de l'entreprise [35].

18. Ramenée à l'enseignement supérieur, ou plus concrètement l'enseignement du droit, il s'agit pour l'Université de « *contribuer à l'effort collectif* », même si les universités ne sont

pas assimilables à des entreprises [36]. On songe à l'interrogation suivante : un modèle applicable dans le but de limiter les effets négatifs de la seule recherche de profit des entreprises est-il une référence pertinente pour les universités qui sont des organismes le plus souvent non lucratifs ? En effet, même s'il est établi que répondre aux besoins des habitants d'un territoire local ou régional en matière de vie sociale et de culture est devenu l'une des missions d'une université socialement responsable [37], le terme « responsabilité sociale » ne fait pas encore partie du vocabulaire courant dans le monde de l'enseignement supérieur tant en France que dans les Universités sous étude. Pour Emmanuelle Annoot, un premier facteur d'explication peut être avancé. Il est lié au fait que, malgré ce changement, « *les universitaires restent des fonctionnaires d'État et leur indépendance vis-à-vis de leur tutelle est relative* » [38].

19. Néanmoins, le concept de « responsabilité sociale de l'Université » couvre une réalité indéniable comme l'illustre Monica Tassigny :

« *La responsabilité sociale des universités concerne les pratiques d'enseignement, ce qui les différencie des ONG, des institutions philanthropiques ou de bienfaisance ou de tout autre organisation dans le secteur tertiaire. Les projets sociaux environnementaux de l'enseignement supérieur s'inscrivent dans les stratégies et les espaces d'apprentissage. Les valeurs de citoyenneté sont visées, mais aussi l'acquisition de connaissances techniques dans la formation professionnelle, pour accéder au monde du travail* » [39].

20. Selon l'auteure, « *il y a des valeurs sous-jacentes aux programmes et projets pédagogiques comme le respect de la personne humaine, de sa liberté, de son intégrité* ». C'est donc à ce titre que les cliniques juridiques apparaissent désormais comme des acteurs incontournables de la formation juridique qui ne peut plus rester isolée des réalités sociétales fort de ce que la responsabilité sociale est clairement devenue une pratique pédagogique de l'enseignement supérieur [40].

21. Dans les Etats francophones d'Afrique de l'Ouest, la notion de « responsabilité sociale de l'Université » reste encore dans une large mesure une curiosité intellectuelle en dépit de la position assez évocatrice de l'UNESCO sur la responsabilité des universités [41].

22. En réalité, il y a un double frein à la manifestation de la responsabilité sociale de l'Université : d'une part, le caractère encore exceptionnel de l'activité clinique [42] dans les facultés de droit des universités de l'espace étudié n'est pas de nature à « responsabiliser » l'Université. Le modèle dont il est question ici est celui de la clinique dite « *in house* », c'est-à-dire gérée au sein de la Faculté par les enseignants-cliniciens ou qui, tout en n'étant pas

gérée au sein de la Faculté, reste en lien avec le cursus. Celle-ci s'oppose aux cliniques communautaires qui, bien qu'indispensables dans le contexte de l'espace étudié, n'intéressent pas nos propos. D'autre part, les rares cliniques juridiques qui existent dans cet espace, à savoir notamment celle de Bouaké (Côte d'Ivoire) et celle de Lomé (Togo), ne sont pas encore entièrement intégrées aux programmes d'enseignement du droit. Pour ainsi dire, lesdites cliniques peuvent matériellement être considérées comme hybrides, car tout en n'étant pas entièrement « *in house* », elles ne peuvent non plus être tenues pour des cliniques « *outside the house* ». Le fait que ces cliniques soient « *near the house* », c'est-à-dire fonctionnent avec l'université, reste dès lors un départ fort intéressant.

23. Il est donc clair qu'il y a une carence du « rôle citoyen » de l'Université à travers les facultés de droit dans l'espace étudié, laquelle ne peut être comblée que grâce à l'ancrage local des cliniques juridiques qui suppose de prime abord un lien entre l'Université et la société. A ce propos, l'étudiant clinicien apparaît comme un acteur incontournable. En réalité, la responsabilité sociale de l'Université se manifeste à un double niveau : à l'égard de l'étudiant et à l'égard de la société. Dans le premier cas, cette responsabilité s'analyse en termes d'insertion professionnelle de l'étudiant. L'enseignement clinique permet dès lors à ce dernier d'être acteur de sa propre formation et non plus seulement un sujet passif d'enseignement [43]. Dans le second cas, qui n'est que la conséquence du premier, l'étudiant, dans le cadre des cliniques juridiques, va être amené à accueillir des personnes en attente de solutions juridiques. En conséquence, au-delà du lien social qui se crée avec ses collègues au sein même de l'Université en raison du travail qui se réalise généralement en équipe, cette circonstance sera de nature à faire de l'étudiant un acteur de l'Université à l'extérieur [44]. Ainsi, à travers l'étudiant, l'Université participe mieux à la prise en charge des besoins sociaux, d'autant plus que, n'étant pas un professionnel, celui-ci jouit d'une autonomie suffisamment large [45], indispensable à toute « *citoyenneté engagée* » [46]. En tant que tel, il contribue considérablement à dévoiler la vocation sociale de l'Université dont la réinsertion de la justice dans le droit constitue l'un des aspects [47].

24. Cela est essentiel puisque dans l'espace étudié, pour diverses raisons [48], les justiciables manifestent souvent une hésitation à franchir les portes des professionnels de la justice. Comme l'affirmait d'ailleurs un ministre de la justice burkinabé, « *le citoyen moyen change de trottoir lorsqu'il lui arrive de passer devant le palais de justice* » [49]. Par exemple, à l'occasion d'une conférence organisée par la Clinique d'Expertise Juridique et Sociale (CEJUS) sur « *l'équité-genre et la gouvernance publique au Togo* » en mars 2019, l'une des participantes interrogeait les panélistes par des propos fort significatifs : « *Pourquoi les enseignants du droit n'attirent-ils pas l'attention des pouvoirs publics sur la nécessité d'améliorer le cadre juridique pour favoriser l'accès de la femme à la gouvernance publique ?* ». Au fond, cette interrogation n'est rien d'autre qu'un appel de l'Université à sa responsabilité sociale, laquelle ne se manifestera, s'agissant des études juridiques, qu'à la

condition d'un passage au « *learning by doing* » dont le besoin se fait d'ailleurs persistant.

II. Le besoin persistant d'un passage au « *learning by doing* »

25. L'appel à un passage au « *learning by doing* » dans les universités d'Afrique de l'Ouest francophone prend une certaine ampleur de nos jours puisque des efforts sont faits en vue de répondre à ce besoin de plus en plus pressant (A). Néanmoins, ces efforts appréciables restent encore faibles et trop peu soutenus, d'où la nécessité de les consolider (B).

A. Une réponse au besoin amorcée

26. La nécessité de l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins liés au monde de l'emploi impose à l'ordre du jour des universités d'Afrique de l'Ouest francophone, la question des réformes de l'enseignement supérieur avec pour défi le recadrage de l'Université dans les missions qui sont les siennes [50]. Une récente étude de l'UNESCO attire en ce sens l'attention sur le fait que l'Université, dans de nombreux pays d'Afrique, s'écarte de ses missions et des standards de référence [51]. Pour répondre efficacement à l'urgence, la majorité des universités de l'Afrique de l'Ouest francophone se sont dotées d'ambitieux plans stratégiques de développement et de réformes des méthodes d'enseignement. L'une des réformes phares présentée comme le remède à ce mal qui gangrène l'enseignement supérieur d'Afrique francophone et qui a reçu l'adhésion unanime de l'ensemble du monde universitaire est la réforme LMD. Ce système qui a fait ses preuves dans l'espace européen inscrit en impératif le jumelage entre enseignement théorique et expérience pratique dans l'élaboration des parcours et maquettes d'enseignement. En pratique, il s'agit d'une possibilité offerte à l'étudiant de faire des expériences pratiques par le biais des stages obligatoires ou de travaux pratiques (sur cet aspect, le stage clinique va au-delà, mettant l'étudiant en relation avec les « cas réels »), souvent à la fin de son parcours dans les différents grades universitaires.

27. Il s'agit ici d'une véritable innovation pédagogique, car au-delà de l'ouverture des passerelles sur le monde de l'emploi, la pratique réconcilie l'université avec la réalité des besoins sociaux ainsi qu'avec la société qui l'entoure. Ce système se présente donc naturellement comme une réponse de premier plan au besoin de plus en plus pressant du « *learning by doing* » en milieu universitaire. Dans ces conditions, il va de soi que les facultés de droit des universités d'Afrique francophone, au regard de leurs insuffisances liées à la méthode d'enseignement, puissent saisir cette occasion pour redéfinir leur méthode d'enseignement du droit afin d'améliorer l'apprentissage du droit et de permettre une professionnalisation progressive des études juridiques [52]. En réalité, une observation avisée des méthodes d'enseignement du droit dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophone révèle, comme le faisait si bien remarquer le professeur Brissaud en son temps, qu'elles sont dans leur ensemble marquées à forte dominante d'un caractère analytique [53].

28. En fait, s'il est vrai que redéfinir les méthodes d'enseignement du droit dans les facultés de droit appelle un passage incontournable par la pratique, il n'est pas moins vrai que les cliniques juridiques se démarquent du lot, comme une alternative intéressante, car proposant une démarche pratique complémentaire à l'enseignement théorique du droit. En effet, comme l'affirmait Xavier Aurey, « *L'enseignement clinique du droit, c'est en effet une méthode d'enseignement du droit fondée sur l'apprentissage par l'expérience de cas réels, généralement auprès de populations défavorisées* » [54]. Cette méthode d'enseignement met doublement l'étudiant à contribution aussi bien en tant qu'acteur que bénéficiaire de l'action. En tant qu'acteur, l'étudiant clinicien est amené, en fonction du type de clinique juridique, à offrir une assistance bénévole directe et/ou indirecte à travers l'accueil, l'orientation de personnes vulnérables ainsi que le travail sur des cas réels qui consiste généralement en l'assistance juridique et/ou judiciaire des populations.

29. Avant tout, importe-t-il de relever que le mouvement clinique, né aux États-Unis dans les années 1890, puis étendu à l'Europe, n'est arrivé en Afrique francophone que très récemment [55]. Les rares initiatives rencontrées de part et d'autre sont majoritairement, comme nous l'avons vu, des cliniques juridiques non universitaires marquées par l'absence du volet pédagogique qui nous intéresse dans le cadre de cette réflexion [56].

30. En général, comme le relevait Stephen Rosenbaum, « *les cliniques juridiques universitaires n'apparaissent que très récemment en tant que structures propres* » [57]. Au Togo par exemple, ce n'est qu'en 2015 qu'est née la première clinique juridique à tendance universitaire sur conation des étudiants avec l'accompagnement du Réseau des Cliniques Juridiques Francophones (RCJF). Depuis, la Clinique d'Expertise Juridique et Sociale (CEJUS) de la Faculté de Droit de l'Université de Lomé est entrée dans sa phase opérationnelle alliant stage clinique (Pédagogique) et service à la communauté (assistance sociale). Présentée comme « pionnière » des cliniques juridiques universitaires d'Afrique noire francophone, la Clinique juridique de la faculté de droit de l'université de Lomé peut être, du moins théoriquement et au regard de ses objectifs [58], perçue comme un excellent cadre de valorisation de l'apport de l'étudiant, faisant office de « pont » entre l'Université et les professions juridiques. Elle constitue en quelque sorte un « creuset » où l'étudiant, au-delà du savoir théorique dont il est dépositaire, acquiert progressivement le savoir-faire, voire même le savoir-être [59].

31. S'il ne faut s'en tenir qu'à cet élément ci-dessus évoqué, l'on pourrait considérer volontiers et sans risque de se tromper que la Clinique d'Expertise Juridique et Sociale de l'Université de Lomé est une amorce de réponse, parmi tant d'autres, au besoin du « *learning by doing* » sur le terrain de l'apprentissage du droit. Cependant, la prudence et la rigueur scientifique recommande malgré tout d'interroger la pratique au travers d'un passage en revue des trois dernières années d'exercice afin de voir en quoi et comment la CEJUS peut être considérée comme une amorce de réponse au besoin criant du « *learning by doing* » en milieu

universitaire.

32. Avant tout, il est important de relever que le stage clinique proposé par la clinique juridique de l'université de Lomé met l'accent, comme tout programme clinique universitaire, sur la construction progressive d'une capacité d'agir autonome et d'une conscience professionnelle chez l'étudiant. Le stagiaire clinique une fois recruté est, contrairement à la logique solitaire ou individualiste à laquelle il est habitué à la fac, amené à collaborer avec d'autres collègues au sein d'une équipe. Il s'agit ici d'une méthode fondée sur « le droit en action » permettant à l'équipe d'étudiant de travailler sur des « cas réels » au lieu de se limiter à l'analyse de la jurisprudence comme préconisé par la *case method* de Christopher Langdell. L'expérience du travail d'équipe reste une priorité du stage clinique dans la mesure où elle participe à développer chez l'étudiant des aptitudes nouvelles (apprendre à formuler les critiques de manière constructive, la culture du débat d'idées, la prise en compte du point de vue de l'autre, la gestion des crises et tensions au sein de l'équipe de travail...). Cela entraîne progressivement une mutation de la personnalité de l'étudiant qui passe d'une « *position passive dans laquelle ils-elles se trouvent généralement durant leur formation universitaire, pour endosser un rôle actif* » [60]. Cet angle de l'expérience clinique des étudiants semble assez intéressant et pourrait être valablement considéré comme une amorce de réponse au besoin du « *learning by doing* », compte tenu du fait qu'on voit bien ici l'étudiant acquérir progressivement de réelles compétences par la pratique.

33. L'autre élément qui participe à la construction de la réponse au besoin du « *learning by doing* » est à rechercher dans le contenu du stage. En effet, l'étudiant clinicien, ou mieux l'équipe d'étudiants cliniciens, est amené dans le cadre du stage à la CEJUS à travailler sur un cas réel qui se traduit dans la pratique par l'assistance juridique (orientation, conseil, rédaction de manuel juridique en langage facile...) et/ou judiciaire (rédaction de réponse sur des cas devant les tribunaux, le monitoring des procès et du milieu carcéral). Cette expérience innovante vécue par les étudiants sous la supervision d'une équipe d'encadreurs (doctorants et/ou enseignants) leur permet de gagner en maturité intellectuelle et personnelle, dans la mesure où cette mise en contact direct avec la réalité forge en eux la sensation d'être utile et les amène à donner le meilleur d'eux afin de produire les réponses juridiques les plus justes et appropriées à ces différents cas. Aussi, les cas soumis aux équipes d'étudiants touchent le plus souvent à plusieurs disciplines juridiques, ce qui amène l'étudiant à dépasser les schémas et distinctions qu'il a intégrés à la faculté, afin de développer une vision transversale et globalisante du droit, contraint par la réalité à envisager les questions et faits sous divers angles juridiques.

34. Finalement, le stage clinique, comme le relevait Camille Vallier, permet aux étudiants de gagner progressivement en assurance. Le cadre et l'ambiance de travail participe « à *responsabiliser les étudiant-e-s et à mettre en valeur leurs compétences en tant qu'individus* » [61]. On peut donc en définitive affirmer que les cliniques juridiques

constituent, de par l'offre de formation proposée, une réponse plus ou moins appropriés aux attentes liées à la réforme de l'enseignement supérieur universitaire concernant les études juridiques. Qui plus est, l'on peut également considérer que les stages cliniques sont un rendez-vous du donner et du recevoir qui permet également à l'équipe d'enseignants encadreurs de s'améliorer, donnant, sur ce point précis, raison à Langdell lorsqu'il affirmait que, « *ce n'est pas l'expérience de la pratique du droit qui fait un bon professeur, mais son expérience dans l'apprentissage du droit* » [62].

35. En somme, même si les cliniques juridiques restent une option intéressante en termes d'innovations pédagogiques dans les universités d'Afrique de l'Ouest francophone, il reste que l'élan enclenché mérite d'être consolidé.

B. Une réponse au besoin à consolider

36. Jérôme Franck, l'un des pères fondateurs du mouvement clinique, considérait que la formation des étudiants juristes ne devrait pas seulement consister en l'étude des normes et des arrêts rendus par les juridictions. Selon l'auteur, les étudiants formés selon ce modèle « *sont tels de futurs horticulteurs confinant leurs études aux seules fleurs coupées, tels des architectes qui étudient des images d'immeubles et rien d'autres. Ils ressemblent à des éleveurs de chiens en formation qui n'auraient rien vu d'autre que des chiens en peluche* » [63]. Cette observation qui est assez pertinente appelle à réformer en profondeur l'enseignement du droit telle que dispensé dans les facultés de droit un peu partout à travers le monde, notamment au sein des universités des pays d'Afrique de l'Ouest francophone où l'enseignement du droit semble encore calqué sur les modèles hérités du colon.

37. En ce sens, les cliniques juridiques devraient être promues et vulgarisées au sein des facultés de droit des universités Ouest africaines. En réalité, le mouvement clinique comme relevé plus haut n'est qu'à une étape embryonnaire au sein de l'espace francophone africain de manière générale. Il va donc de soi que les rares initiatives cliniques universitaires que l'on observe de part et d'autre butent sur des résistances et obstacles multiformes. Pour Sandra Babcock, les barrières à l'établissement des cliniques juridiques peuvent être schématisées en trois différentes catégories à savoir : les obstacles intellectuels, professionnels et institutionnels [64].

38. La résistance intellectuelle, selon cette dernière, est le fruit d'une fausse dichotomie entre l'enseignement théorique du droit et pratique du droit. Ce quiproquo amène de nombreux enseignants de droit à considérer l'enseignement clinique du droit comme une menace à leur fonction et à l'honneur qui y est attaché. Mais, à y regarder de près, cette jalouse intellectuelle serait mal fondée car, à s'en tenir aux explications d'Hervé Croze, « *recherche et pratique sont naturellement indissociables* » [65] en médecine et cela n'empêcherait pas pour autant les agrégés en médecine d'être d'excellents chercheurs. Finalement, théorie et pratique du droit ne

formerait qu'un tout indissociable. L'adhésion à cette idée permettrait de lever sans nul doute l'obstacle intellectuel et constituerait au même moment un soutien important à l'affermissement des cliniques juridiques au sein des facultés de droit.

39. Très liée à l'obstacle intellectuel, la résistance institutionnelle en ce qui la concerne se manifeste par une réticence des facultés de droit à s'ouvrir à l'enseignement clinique du droit, à l'intégrer et la considérer comme une activité (voire une innovation) pédagogique à part entière. Cette attitude réfractaire n'est pas singulière des universités francophones d'Afrique de l'Ouest. En réalité, la plupart des cliniques juridiques manquent manifestement de soutien institutionnel pour se maintenir durablement en vie. En la matière, le premier obstacle à l'établissement durable des cliniques juridiques est d'ordre structurel. En effet, certaines cliniques juridiques ne parviennent que difficilement à se trouver un local en milieu universitaire. La CEJUS par exemple, bien que rattachée à la faculté de droit de l'Université de Lomé, n'a pu réussir à trouver à ce jour un local en milieu universitaire faute d'infrastructures disponibles. Au-delà du structurel, il est à relever que le stage clinique effectué par les étudiants est souvent traité de manière périphérique par nombre de facultés. Cela entraîne une faible (compensation) ou dans certains cas une absence de compensation en note (crédit), ce qui ne valorise pas suffisamment l'apport et/ou l'effort de l'étudiant [66]. Aussi, d'une part, sachant que la disponibilité des enseignants pour le travail clinique suppose un coût et, d'autre part, connaissant la situation économique des pays de l'espace étudié, on imagine les défis en termes de généralisation de l'enseignement clinique du droit.

40. Il est aujourd'hui temps de dépasser ces limites institutionnelles ou encore ce mépris manifeste à l'égard de la valeur de l'expérience pratique en droit en vue d'accorder à l'enseignement clinique la place méritée au sein des facultés de droit. Dans les Universités francophones d'Afrique de l'Ouest, cela passera par une certaine priorisation de l'activité clinique en tant qu'innovation pédagogique nécessitant un appui institutionnel, intellectuel et financier. Concernant l'aspect financier, particulièrement en Afrique de l'Ouest francophone, l'argument du manque de moyen est souvent évoqué. Malgré cela, il faudrait arriver progressivement à une étape où l'activité des cliniques juridiques est inscrite au budget annuel des universités. Il s'agit là d'une étape importante à l'établissement durable des cliniques juridiques car, comme le faisait remarquer Sandra Babcock, « *Si l'on n'est pas convaincu du caractère novateur des cliniques juridiques, méritant le soutien total de l'université, on ne va alors pas rechercher les moyens de les financer* » [67]. C'est dire donc que le premier pas, le plus important d'ailleurs, réside en la conviction placée dans l'activité clinique en tant qu'innovation pédagogique à part entière. Christophe Jamin trouve d'ailleurs qu'il faudrait aller plus loin en dépassant la perception actuelle, trop souvent spéciuse et restrictive du rôle des cliniques juridiques, car estime-t-il :

« *Si nous en restons à la configuration actuelle, si nous ne remettons pas en*

cause notre vision du droit et la façon dont il est enseigné dans les facultés de droit, je ne perçois guère l'intérêt de ces cliniques. Si on les réduit à n'être que le complément d'un enseignement doctrinal du droit demeuré intact, c'est-à-dire à l'apprentissage d'un savoir-faire professionnel et à ce qu'on appelle des soft skills, elles feront certainement doublons avec ce qui est censé s'enseigner dans les écoles professionnelles » [68].

41. La dernière catégorie de résistances relevées par Sandra Babcock est à rechercher hors de la « tour d'ivoire » universitaire ; elle est plutôt d'ordre professionnel et liée à deux éléments. Le premier relève d'une crainte exprimée par les membres du barreau relativement au fait que les cliniques juridiques constituerait une menace à la stabilisation ou à l'accroissement de leur clientèle. Si cette inquiétude semble vraiment compréhensible au regard des arguments qui la sous-tendent, elle n'est pour autant pas justifiée en pratique. En réalité, toute analyse raffinée de la situation révèlerait sans aucun doute que les cliniques juridiques ne sauraient en pratique constituer une concurrence aux avocats car ne touchant pas à la « chasse gardée » du barreau. Elles s'intéressent plutôt aux couches vulnérables ne disposant pas de moyens pour s'offrir les services d'un avocat. On peut donc affirmer que l'action des cliniques juridiques est complémentaire à celle des barreaux, car l'assistance des premières, notamment lorsque celle-ci devient judiciaire, aboutit très souvent au renvoi des « clients » vers les seconds.

42. Le second argument invite à s'interroger sur la raison d'être véritable des cliniques juridiques, dans la mesure où les écoles professionnelles d'avocats ou de magistrats suffiraient à elles seules à former les étudiants juristes à la pratique. Cette position semble assez singulière et peine à tenir debout pour la simple raison que tous les étudiants ne prétendent pas forcément au barreau ou à la magistrature ; qui plus est, les conditions d'accès à ces différentes écoles sont souvent assez strictes et sélectives, ce qui ne facilite pas l'accès à un grand nombre d'étudiants. Aussi, l'on peut se poser la question de savoir ce qui est finalement remis en cause. Est-ce le « trop de formation » ? Répondre par l'affirmative serait assez curieux. Il conviendrait dans tous les cas d'admettre, contrairement aux idées reçues, que le « trop de formation ne tue pas la formation ». En plus, les cliniques juridiques présenteraient l'avantage d'être assez structurées, ce qui facilite le transfert de connaissances et de compétences, dans un environnement complètement décomplexé [69].

43. En somme, faudrait-il l'avouer, l'adhésion du barreau autant que celle du monde universitaire sont déterminantes à l'établissement et la pérennisation des cliniques juridiques. Maintenir une ambiance crispée et hostile au déploiement des cliniques juridiques n'est à l'avantage de personne. Cela impacterait négativement tant l'Université (en termes de l'assurance de la qualité de l'offre de formation) que le milieu professionnel (barreau, magistrature...). Ainsi, l'affermissement du « *learning by doing* » au sein des facultés de droit des universités de l'espace francophone Ouest africain n'est donc pas un pis-aller, mais au

contraire une alternative crédible qui doit être soutenue de tous bords, tant par le professionnel, l'institutionnel que l'intellectuel.

Conclusion

44. L'enseignement du droit, dans les universités d'Afrique de l'Ouest comme ailleurs, est en mouvement. Si l'impératif des réformes et surtout de l'introduction d'innovations pédagogiques dans les maquettes d'enseignement proposées par les facultés de droit semble faire l'unanimité au sein du monde universitaire, une question subsiste et fait polémique : de quelles réformes les facultés de droit de l'espace Ouest africain ont-elles véritablement besoin ? Faudrait-il une réforme dans la continuité ou une réforme en rupture avec la continuité ? La question reste entière.

45. Une chose est claire, le passage du « *learning before doing* » au « *learning by doing* » ne saurait s'inscrire dans la logique d'une rupture brusque et tranchée avec les méthodes traditionnelles d'enseignement du droit. Au même moment, une réforme formelle sans réforme de fond ne serait que ruine de l'enseignement juridique universitaire francophone Ouest-africain. L'option d'une rupture progressive qui prenne appui sur les acquis des pratiques traditionnelles pour introduire des innovations adaptées au besoin du « *learning by doing* » dans les facultés de droit de l'espace Ouest africain serait l'idéal. En la matière, les cliniques juridiques semblent être une intéressante innovation qui mériterait d'être promue, vulgarisée et soutenue au sein des universités francophones d'Afrique de l'Ouest, compte des preuves faites ailleurs.

46. Somme toute, les résistances sont malheureusement toujours d'actualité et il faudra encore attendre pour convaincre l'ensemble des acteurs de la pertinence de l'expérience pratique dans l'enseignement du droit. Peut-être, et pour rester réaliste, pourrait-on oser paraphraser Danton [70] en ces termes : Il faudrait de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace pour que le défi du « *learning by doing* » dans l'enseignement du droit puisse être définitivement relevé. Cela demande aussi de la patience, une longue patience pour mieux dire.

Notes

1. Christophe Jamin, « Cliniques juridiques : un plan national ? », *Recueil Dalloz*, 2017, p. 753.
2. Sandra Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>].
3. *Ibidem*.
4. *Ibidem* ; V. aussi, Samuel Etoa, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et idée de justice », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=308>].
5. V. Jeremy Perelman, « L'enseignement du droit en action : l'émergence des cliniques

- juridiques en France », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=310>].
6. La recherche clinique est, pour reprendre les propos de Jeremy Perelman, cette forme de recherche « visant à systématiquement transformer l'expérience en savoirs ». V. Jeremy Perelman, « L'enseignement du droit en action : l'émergence des cliniques juridiques en France », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=310>]. Il s'agit de mettre l'expérimentation au cœur de la formation juridique en privilégiant les travaux issus de conclusions tirées de la résolution de cas réels.
7. Le terme est inspiré de la notion de Responsabilité Sociale de l'Entreprise (RSE) qui peut être regardée comme la maîtrise par une organisation des impacts de ses décisions et activités sur la société et sur l'environnement, se traduisant par un comportement éthique et transparent qui contribue au développement durable, y compris à la santé et au bien-être de la société ; prend en compte les attentes des parties prenantes ; respecte les lois en vigueur tout en étant en cohérence avec les normes internationales de comportement ; et qui est intégré dans l'ensemble de l'organisation et mis en œuvre dans ses relations. V. **Infra I-B**.
8. L'enseignement clinique du droit s'inspire du modèle des études médicales, dont l'aptitude à former des médecins n'a jamais été contestée, et qui est fondé sur un entraînement des étudiants à la dispensation de soins médicaux sous la supervision de médecins confirmés. V. Stéphanie Hennette-Vauchez, Diane Roman, « Pour un enseignement clinique du droit », *LPA*, n° 219, 02 nov. 2006, p. 3 ; Pour Xavier Aurey, l'enseignement clinique du droit est « une méthode d'enseignement du droit fondée sur l'apprentissage par l'expérience de cas réels, généralement auprès de populations défavorisées », v. Xavier Aurey « Les origines des cliniques juridiques », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=304>].
9. Cette promotion de l'enseignement clinique du droit est portée par le Réseau des Cliniques Juridiques Francophones (RCJF) dont l'un des objectifs est de rédiger et mettre en ligne des documents en français à disposition de toutes les personnes intéressées par le mouvement clinique. Il s'agit aussi et surtout de mettre en commun les expériences des différentes cliniques ; de créer un lien pérenne entre celles qui se sont créées dans les pays francophones au cours de ces dernières années et de favoriser la création de nouvelles cliniques juridiques en fournissant les outils, les liens et les ressources documentaires utiles à toute la Francophonie. V. le site officiel du Réseau [www.cliniques-juridiques.org].
10. Jeremy Perelman, « L'enseignement du droit en action : l'émergence des cliniques juridiques en France », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=310>].
11. Sandra Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>].
12. *Ibidem*. Par exemple, à l'occasion du 4^{ème} colloque du Réseau des Cliniques Juridiques Francophones tenu les 6 et 7 mars 2018 à Lomé (Togo), un avocat avait pris la parole

pendant les débats pour exprimer son entière désapprobation au mouvement clinique qu'il a clairement présenté comme étant en concurrence avec les cabinets d'avocats. Cette position avait d'ailleurs suscité un débat plus ou moins houleux avec certains universitaires présents au colloque, ce qui dénote finalement une certaine acceptation des cliniques juridiques.

13. Christophe Jamin, « Cliniques juridiques : un plan national ? », *Recueil Dalloz*, 2017, p. 753.
14. V. notamment Faré Ali, « La contribution de l'Université à la consolidation de l'accès au droit et à la justice en Afrique noire francophone : entre modèle de marché et modèle du service public universel », *Cliniques juridiques*, Volume 2, 2018
[<https://cliniques-juridiques.org/?p=411>] ; Delphine Iweins, « Les cliniques juridiques se maintiennent en attendant des financements », *Gazette du Palais*, N° 11, mars 2017, p 5.
15. Cité par Christophe Jamin, « Cliniques du droit : innovation *versus* professionnalisation ? », *Recueil Dalloz*, 2014, p. 675.
16. Romain Ollard, Amarande Baumgartner, « Cliniques juridiques et démultiplication des missions de l'université », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017,
[<https://cliniques-juridiques.org/?p=314>].
17. Bien plus tôt, pendant la Révolution française et avant le rétablissement des Écoles de droit par Napoléon, Jean-Denis Lanjuinais dans le cadre de son Académie de Législation faisait la promotion d'un enseignement théorique renforcé par une approche pratique. En effet, tous les mois, des séances solennelles permettaient aux meilleurs élèves de plaider des causes fictives et de les discuter en termes académiques. Un bureau de consultations gratuites était prévu, lesquelles consultations étaient données par les professeurs de l'Académie, en présence des élèves et avec leur collaboration. Cette Académie apparaît comme une version lointaine de ce qu'on désigne aujourd'hui par l'expression « *Clinique juridique* ». V. notamment Albert Soboul, *Dictionnaire historique de la Révolution française : XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles*, Paris, PUF, 2005.
18. L'adoption du système LMD se caractérise dans les Facultés de droit de la plupart de ces Etats par l'érection du stage pratique en une unité d'enseignement. A ce titre, les étudiants sont amenés à effectuer un stage sans lequel ils ne peuvent valider leur diplôme.
19. Samuel Etoa, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et idée de justice », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=308>].
20. V. Kokou Awokou, « Les universités africaines francophones face à l'innovation : discours des apprenants sur le web dans l'enseignement supérieur au Togo », *Adjectif.net*, 2012,
[www.adjectif.net/spip.php?article198].
21. *Ibidem*.
22. Cité par Christophe Jamin, « Cliniques du droit : innovation *versus* professionnalisation ? », *Recueil Dalloz*, 2014, p. 675.
23. Romain Ollard, Amarande Baumgartner, « Cliniques juridiques et démultiplication des missions de l'université », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017,
[<https://cliniques-juridiques.org/?p=314>].

24. Christian Nadeau, « Pour une responsabilité sociale de l’Université : Ébauche d’un programme d’action », *L’autre forum, Le journal des Professeurs et Professeures de l’Université de Montréal*, Vol. 13, n°1, 2008, cité par Romain Ollard, Amarande Baumgartner, « Cliniques juridiques et démultiplication des missions de l’université », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=314>].
25. Faré Ali, « La contribution de l’Université à la consolidation de l’accès au droit et à la justice en Afrique noire francophone : entre modèle de marché et modèle du service public universel », *Cliniques juridiques*, Volume 2, 2018 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=411>].
26. Niandou Touré, « Les étudiants maliens dans l’enseignement supérieur privé au Maroc. Enjeux et stratégies de distinction sociale par les études à l’étranger », *Hommes & migrations*, n° 1307, 2014.
27. V. site officiel de l’université Ouaga I [www.univ-ouaga.bf].
28. V. site officiel de l’université Ouaga I [www.univ-ouaga.bf].
29. Elles s’opposent aux cliniques juridiques communautaires qui, elles, ne comportent pas la dimension pédagogique. Dans les Etats francophones d’Afrique de l’Ouest, il existe de nombreuses cliniques juridiques communautaires ou, du moins, des organisations qui se reconnaissent comme telles. V. notamment Adama Yeo, « Existe-t-il des cliniques juridiques en Côte d’Ivoire ? », *Cliniques juridiques*, Volume 2, 2018, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=392>].
30. Romain Ollard, Amarande Baumgartner, « Cliniques juridiques et démultiplication des missions de l’université », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=314>].
31. Christine Neau-Leduc, « La responsabilité sociale de l’entreprise : quels enjeux juridiques ? », *Droit social* 2006, p. 952.
32. Romain Ollard, Amarande Baumgartner, « Cliniques juridiques et démultiplication des missions de l’université », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=314>].
33. Christine Neau-Leduc, « La responsabilité sociale de l’entreprise : quels enjeux juridiques ? », *Droit social* 2006, p. 952.
34. V. Livre vert, « Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises », COM/2001/0366.
35. Christine Neau-Leduc, « La responsabilité sociale de l’entreprise : quels enjeux juridiques ? », *Droit social* 2006, p. 952.
36. Monica Mota Tassigny et Emmanuelle Annoot, « La responsabilité sociale de l’enseignement supérieur au Brésil », *Éducation et socialisation*, n° 31, 2012, [<http://journals.openedition.org>].
37. Emmanuelle Annoot, « La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? », *Éducation et socialisation*, n° 31, 2012, consulté le 20 juin 2019 à 15h sur [<http://journals.openedition.org>].

38. *Idem.*
39. Monica Mota Tassigny et Emmanuelle Annoot, « La responsabilité sociale de l'enseignement supérieur au Brésil », *Éducation et socialisation*, n° 31, 2012 [<http://journals.openedition.org>].
40. V. notamment Emmanuelle Annoot et Richard Étienne, « Égalité des chances, universités et territoires, trois éléments enchevêtrés dans le paysage des réformes de l'enseignement supérieur », *Éducation et socialisation*, n° 31, 2012 [<http://journals.openedition.org>]. Selon les auteurs, il existe un nouveau discours pédagogique, centré sur l'activité de l'étudiant, qui met l'accent sur la construction de ses compétences sociales, intellectuelles, pratiques au cours de son parcours de formation. La valorisation de la professionnalisation des études et la remise en question du modèle transmissif caractérisent son orientation. En France, la loi sur les libertés et responsabilités des universités de 2007 (dite loi L.R.U.) confirme ce choix en inscrivant l'orientation et l'insertion des étudiants comme missions des établissements.
41. D'après l'UNESCO, les universités ont pour responsabilité « *d'éduquer des citoyens qui participent activement à la société, ouverts sur le monde, dans la perspective du renforcement des capacités endogènes, de la promotion des droits de l'homme, du développement durable, de la démocratie et de la paix dans la justice* ». V. art. 1^{er} de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle, 1998.
42. « Au sens premier du concept, l'activité clinique dans les Facultés de droit a une double vocation pédagogique et sociale. Les cliniques juridiques se consacrent ainsi à la formation des étudiants par une expérience pratique du droit au service des populations défavorisées. Si aujourd'hui bon nombre d'entre elles sont toujours liées à cette idée de justice sociale, elles visent de manière plus générale à prendre en charge les activités de formation intégrée au sein des universités ». V. Sandra Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>].
43. Romain Ollard, Amarande Baumgartner, « Cliniques juridiques et démultiplication des missions de l'université », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=314>].
44. Faré Ali, « La contribution de l'Université à la consolidation de l'accès au droit et à la justice en Afrique noire francophone : entre modèle de marché et modèle du service public universel », *Cliniques juridiques*, Volume 2, 2018 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=411>].
45. Cette autonomie est surtout liée au fait que l'étudiant n'a pas à défendre une carrière ou se plier aux usages bien établis d'un ordre professionnel.
46. Romain Ollard, Amarande Baumgartner, « Cliniques juridiques et démultiplication des missions de l'université », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=314>].
47. Samuel Etoa, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et idée de justice », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=308>].

48. V. notamment Amina Balla Kalto, « La problématique de l'accès à la justice au Niger », *Revue électronique Afrilex*, juillet 2013, [www.afrilex.u-bordeaux4.fr], consulté le 15 juin 2019 ; Jocelyn Ngoumbango Kohetto. *L'accès au droit et à la justice des citoyens en République centrafricaine*, Thèse, Université de Bourgogne, 2013.
49. V. Discours d'audience solennelle à la rentrée judiciaire de 1994, cité par Salif Yonaba, *Indépendance de la justice et droits de l'homme. Le cas du Burkina Faso*, Ed. Pioom, 1997, p. 61.
50. Il faut relever ici qu'une telle adéquation, poussée à l'extrême, pourrait faire dire qu'il faut supprimer toutes les filières qui ne mènent pas « directement » à un emploi. Aussi, si l'université doit adapter son offre de formation, celle-ci doit dépasser le simple cadre du marché de l'emploi pour s'intéresser à l'ensemble de la société, car le marché de l'emploi n'est toujours que celui du jour du début de la formation, et pas forcément celui de sa fin.
51. UNESCO-BREDA, *Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage*, UNESCO-BRADA, Dakar, 2018. Voir aussi, UNESCO-BREDA, *Éducation pour tous en Afrique : l'urgence d politiques sectorielles intégrées, Rapport Dakar+7*, UNESCO-BREDA, Dakar, 2007. UNESCO, « Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21^{ème} siècle », Document préparé par le Bureau régional de l'UNESCO à Dakar et le Bureau de l'UNESCO à Harare, pour la réunion des partenaires de l'enseignement supérieur ; Paris, 23-25 juin 2003. Komi Tchakpele, « Amélioration de la gestion à l'Université de Lomé : Mise en œuvre du plan stratégique de développement de l'université ». Document présenté à une conférence sur l'enseignement supérieur en Afrique francophone à Ouagadougou, Burkina Faso, juin 2006 ; Hayward F., « Mécanismes d'assurance de qualité des systèmes d'enseignement supérieur privés et publics : Accréditation et qualité d'audit en Afrique », document présenté à la conférence sur l'enseignement supérieur en Afrique Francophone, Ouagadougou, Burkina Faso, Juin 2006. Pierre Robert Baduel, « L'enseignement supérieur et la recherche face à l'injonction libérale : Standarisartion internationale et marchandandisation généralisée », *Alfa*, Editorial, 2006, 9-11. BAD-Sénégal, « Aide-mémoire de la mission d'évaluation du projet d'appui à l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA », Banque africaine de développement, Dakar, 18-24 mars 2006.
52. Stéphanie Hennette-Vauchez, Diane Roman, « Pour un enseignement clinique du droit », *LPA*, n° 219, 02 nov. 2006, p. 3.
53. Cité par Christophe Jamin, « Cliniques du droit : innovation *versus* professionnalisation ? », *Recueil Dalloz*, 2014, p. 675.
54. Xavier Aurey « Les origines des cliniques juridiques », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=304>].
55. *Ibidem*.
56. La CEJUS œuvre à la vulgarisation du droit et à l'accompagnement des populations démunies togolaises en matière juridique et sociale, sous la surveillance de professeurs, de

magistrats et d'avocats. Pour Stephen Rosenbaum, ses objectifs comportent tous les éléments envisagés lors du séminaire de 2007, en incluant également les bonnes pratiques du métier du clinicien, à savoir un plan pédagogique et un plan social. Tandis que l'aspect pédagogique amène les étudiants « à côté de la théorie, à toucher un tant soit peu à la pratique », l'aspect social offre un « accès limité » au droit et à la justice. Bien que l'Afrique de l'Ouest francophone connaisse également d'autres institutions appelées « cliniques juridiques », celles-ci ne correspondent pas au modèle traditionnel, car détachées des universités.

57. Stephen A. Rosenbaum, « Les bonnes pratiques en matière de participation des étudiants en droit au procès face au manque d'assistance judiciaire en Afrique », *Cliniques juridiques*, Volume 2, 2018 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=416>]. V. Xavier Aurey, « Les origines des cliniques juridiques », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=304>]. Cf. également, Andrew Novak, « The Globalization of the Student Lawyer: A Law Student Practice Rule for Indigent Criminal Defense in Sub-Saharan Africa », *Human Rights and Globalization Law Review*, Volume 3, 2009-10, p. 51.
58. V. Xavier Aurey « Les origines des cliniques juridiques », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=304>]. L'exemple de la Clinique juridique de Baongo à Brazzaville et celle de l'Association des femmes juristes de Côte d'Ivoire. Cette dernière fut créée en partenariat avec l'ambassade des États-Unis et le Fond mondial pour les femmes. Ces cliniques relèvent dans les faits d'un service de conseil juridique gratuit fourni par des avocats, sous forme d'activités *pro bono*. Il faut préciser qu'une clinique juridique universitaire a récemment été créée à l'Université de Bouaké, au nord de la Côte d'Ivoire. Cf. également, Adama Yeo, « Existe-t-il des cliniques juridiques en Côte d'Ivoire ? », *Cliniques juridiques*, Volume 2, 2018 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=392>].
59. V. Christiane Gohier, Christian Alin, *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*, L'Harmattan, Paris, 302 p. V. également, Marie-Girault Sandrine, *L'organisation qualifiante. Organisation du travail et accroissement de la qualification*, L'Harmattan, Paris, 2001, 320 p. Chantal Labruyère, « Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs ? Que cherchent les acteurs ? », *Emplois-jeunes, quelle professionnalisation ? Formation Emploi*, avril-juin 2000, n°70, pp 31-42.
60. Camille Vallier, « Cliniques juridiques : partenariat de compétences et « empowerment » réciproque », *Cliniques juridiques*, Volume 2, 2018, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=409>].
61. *Ibidem*.
62. Xavier Aurey « Les origines des cliniques juridiques », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=304>].
63. Jérôme Frank, « Why Not a Clinical Lawyer-School ? », *University of Pennsylvania Law Review and American Law Register*, vol. 81-8, 1933, p. 912 [nous traduisons].
64. Sandra Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice »,

- Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>]. Voir également, N. Olszak, « La professionnalisation des études de droit. Pour le développement d'un enseignement clinique (au-delà de la création d'une filière « hospitalo-universitaire » en matière juridique) », *Recueil Dalloz*, 2005, pp. 1172-1173.
65. Hervé Croze, « Recherche juridique et professionnalisation des études de droit Pour une filière hospitalo-universitaire en matière juridique », *Recueil Dalloz*, 2005, p. 908 ; V. également, C. Bigot, « Réflexions d'un avocat sur la professionnalisation des études de droit », *Recueil Dalloz*, 2005, p. 1724 ; Thierry Wickers, « Mettre les « cliniques du droit » au service d'une réforme de la formation des avocats, et à celui de l'accès au droit », *JCP G*, n° 16, 21 avr. 2014, pp. 766-769 ; E. Millard, « Relier Savoir et Savoir-faire, Connaissances et Compétences, Théorie et Pratique », *Les cliniques juridiques*, X. Aurey (dir.), Presses universitaires de Caen, 2015, pp. 105-112.
66. Sandra Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques juridiques*, Volume 1, 2017, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>].
67. *Ibidem*.
68. Christophe Jamin, « Cliniques du droit : innovation versus professionnalisation ? », *Recueil Dalloz*, 2014, p. 675.
69. V. Camille Vallier, « Cliniques juridiques : partenariat de compétences et « empowerment » réciproque », *Cliniques juridiques*, Volume 2, 2018, [<https://cliniques-juridiques.org/?p=409>] ; V. aussi Marie Deramat, « Cliniques juridiques et renforcement du pouvoir d'agir des personnes – l'exemple de la Clinique du droit de Bordeaux », *Cliniques juridiques*, Volume 2, 2018 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=399>].
70. Ministre de la justice au sein du Conseil exécutif de six ministres, élu par l'Assemblée au lendemain du 10 août, Danton, qu'on accuse d'avoir laissé faire les massacres de septembre donne une impulsion décisive à la défense nationale en ces termes le 02 septembre 1792 « *il nous faut de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace, et la France est sauvée* ».