



Cliniques Juridiques

Volume 5 – 2021

**Pédagogies cliniques et critiques : penser les rapports de pouvoir
dans l'enseignement du droit**

Djemila Carron, Nesa Zimmermann & Vista Eskandari

Pour citer cet article : Djemila Carron, Nesa Zimmermann & Vista Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques : penser les rapports de pouvoir dans l'enseignement du droit », *Cliniques juridiques*, Volume 5, 2021 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=787>]

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Pédagogies cliniques et critiques : penser les rapports de pouvoir dans l'enseignement du droit

Djemila Carron, Nesa Zimmermann & Vista Eskandari

Nous remercions Camille Vallier, docteure en droit et ancienne co-responsable de la Law Clinic, pour les précieuses suggestions apportées sur une première version de cet article. Nous précisons également que dans ce texte nous utilisons le féminin universel pour toute personne, qu'elle se définisse comme femme, homme ou qu'aucune de ces deux catégories ne lui corresponde.

1. Après neuf années de fonctionnement, et presque autant à s'investir dans le Réseau des Cliniques Juridiques Francophones (ci-après : RCJF [1]), la Law Clinic de l'Université de Genève [2] a entrepris en 2020 d'organiser le colloque bisannuel du RCJF. Les colloques du RCJF sont une occasion de réunir en un même lieu des personnes actives ou intéressées par les cliniques juridiques dans les mondes francophones, des espaces qui malgré de récents développements peinent encore à s'imposer comme des territoires d'enseignements et de recherches cliniques [3]. Trois axes principaux figuraient au cœur du programme : les pédagogies critiques et l'enseignement clinique, les relations entre Suds et Nords globaux et la place des bénéficiaires ou destinataires du travail clinique [4]. Si le colloque lui-même a dû être annulé en raison de la pandémie de Covid-19, les auteures du présent article ont néanmoins poursuivi les réflexions qui devaient nourrir cette conférence en organisant un cycle de réflexions en ligne durant toute l'année 2021 [5]. Ce cycle visait notamment à pallier la faible présence de perspectives critiques dans la littérature francophone sur l'enseignement clinique [6].

2. Cet article s'inscrit dans la lignée des réflexions à la base du colloque et du cycle présentés ci-dessus ainsi que dans l'expérience professionnelle de ses trois auteures qui ont toutes géré la *Law Clinic sur les droits des personnes vulnérables de l'Université de Genève* (ci-après : Law Clinic) pendant plusieurs années, et dont l'une a été étudiante de cet enseignement. Sur un plan général, la contribution propose une nouvelle lecture de la relation entre les objectifs pédagogiques et de justice sociale au cœur de l'enseignement de la Law Clinic par l'apport de cadres théoriques externes aux pédagogies cliniques. La conciliation de ces objectifs est en effet souvent décrite comme étant la difficulté de ces enseignements [7], notamment en raison des contraintes que cette tension engendre comme le calendrier académique, poussant même certaines auteures à plaider pour la sortie des cliniques du cursus universitaire [8]. En

mobilisant la littérature critique du droit ainsi que les pédagogies critiques, cette contribution soutient que cette tension entre objectifs pédagogique et de justice sociale représente au contraire la force vitale des cliniques. Elle pousse en effet ces enseignements à trouver un équilibre entre ces deux piliers, permettant d'envisager les considérations de justice sociale comme aspects centraux non seulement du travail avec les bénéficiaires, mais aussi de l'enseignement clinique lui-même.

3. Prenant appui sur cet équilibre à trouver entre objectifs pédagogiques et de justice sociale, le présent article s'arrête plus précisément sur trois points de réflexion issus de la pratique clinique. Le premier est consacré à la place des personnes concernées, de leurs intérêts et de leur émancipation individuelle et collective dans le travail clinique (I). Le deuxième analyse les rapports de pouvoir dans et hors de la classe clinique (II). Le troisième traite de la gestion des émotions et des remises en question existentielles dans la classe clinique (III). Pour ces trois éléments, les auteures souhaitent démontrer que des cadres théoriques externes aux pédagogies cliniques amènent des réflexions et des actions concrètes pertinentes qui à leur tour permettent le dépassement de la tension entre les deux piliers des cliniques juridiques.

I. « De la marge au centre » [9] ou la sortie des cliniques juridiques d'un modèle humanitaire

A. La problématique

4. Le premier point de réflexion que nous souhaitons aborder dans cette contribution est la place des personnes concernées, de leurs intérêts et de leur émancipation individuelle et collective dans le travail clinique. Les cliniques juridiques tendent à se définir et à se penser au service de populations vulnérables, voulant les aider ou encore leur permettre l'accès au droit. Ce vocabulaire est présent dans la plupart des descriptifs que les cliniques juridiques francophones font d'elles-mêmes, notamment sur leur site internet, dans leurs publications ou présentations. Au-delà des mots, le travail clinique consiste souvent dans les faits à l'apport d'un bien, en l'occurrence juridique, par des spécialistes à des groupes ou des personnes vulnérables en situation d'urgence. C'est dans ce sens que nous nous référons à un modèle humanitaire ou de charité [10]. Pour reprendre les mots de S. Mardsen dans un article sur les cliniques juridiques, « à bien des égards, l'accès à la justice ressemble encore à un modèle caritatif » [11].

5. Cette approche humanitaire ou de charité, qui peut avoir des avantages dans des situations d'urgence et qui permet aux étudiantes de saisir certains rouages du travail juridique, se concilie cependant difficilement avec un projet plus large d'encapacitation [12] et d'émancipation individuelle et collective [13], ainsi qu'avec un enseignement mettant cette démarche en son centre. En effet, cette logique ne permet pas de remettre véritablement en question la complexité des rapports sociaux de pouvoir plaçant des individus en quête de

soutien juridique [14]. Elle ne bouscule pas non plus les rapports de pouvoir entre les personnes détentrices du savoir juridique et le reste de la population, attendant passivement que les informations juridiques lui soient transmises par des juristes [15]. Il est néanmoins important de souligner que cette approche est celle généralement suivie dans toute la formation des juristes. Elle contribue ainsi à la mystification de la profession juridique, qui alimente à son tour une méconnaissance par les professionnelles du droit des limites de leurs actions.

6. De manière quelque peu paradoxale, des aspects propres aux cliniques peuvent accentuer davantage ce phénomène. Tout d'abord, le risque d'une approche humanitaire ou de charité est particulièrement prononcé lorsqu'on travaille pour la défense de groupes ou de personnes vulnérables, ce qui est le cas de nombreuses cliniques [16]. Ensuite, les cliniques s'occupent souvent d'un aspect partiel d'un travail juridique complexe, pour une courte période et sans être nécessairement ancrées dans les luttes et le quotidien d'un groupe particulier. Une clinique réalisera par exemple une partie des recherches juridiques dont une ONG a besoin pour défendre un groupe ou des personnes vulnérables devant des instances judiciaires. Guidées par le calendrier académique, disposant d'un temps restreint sur un sujet – souvent semestriel ou annuel – et se trouvant parfois éloignées des personnes concernées, les cliniques, de par les contraintes qui leur sont imposées, placent au centre de leur travail une étape d'une lutte sociale, ce qui ne permet souvent pas de déployer les approches holistiques nécessaires aux changements structurels [17].

B. Les cadres théoriques mobilisés

7. Afin de sortir du modèle « humanitaire » ou « de charité » évoqué plus haut, il semble important pour les auteures de cette contribution que les cliniques placent (ou replacent) les marges au centre, pour reprendre le titre d'un ouvrage de la pédagogue afro-féministe bell hooks [18]. En d'autres termes, les cliniques juridiques devraient selon nous placer les personnes concernées, leurs intérêts et leur émancipation individuelle et collective au centre de leur travail. Une telle démarche implique également de repenser le rôle des juristes dans les mouvements de justice sociale et les « pratiques communautaires du droit » ou « pratiques rebelles du droit » [19] fournissent un cadre de réflexion pertinent pour tenter d'atteindre cet objectif. Ces pratiques questionnent en effet frontalement la manière de faire du droit – y compris telle que développée par des juristes progressistes – et repensent le rôle des juristes dans les mouvements de justice sociale en s'attaquant aux oppressions structurelles. Présentant des affinités avec les pédagogies critiques, et notamment avec la pédagogie des opprimées telle que développée par Paolo Freire [20], les pratiques rebelles du droit permettent, à notre avis, de répondre aux problèmes énoncés plus haut en plaçant les personnes concernées, leurs intérêts et leur émancipation au centre du travail juridique et clinique. Ces cadres théoriques requièrent principalement des juristes qu'elles : 1) prennent conscience de leurs biais et privilèges, 2) ne se placent pas au centre des luttes et s'interrogent sur leur rôle, 3) apprennent à collaborer avec les personnes concernées et avec les autres professions impliquées dans les

luttons sociales, 4) connaissent les environnements dans lesquels elles évoluent et 5) utilisent leurs connaissances pour participer à des changements structurels [21].

8. Les cadres du « community lawyering » ou « rebellious lawyering » sont entrés dans la littérature clinique à la fin des années 1990 [22]. Ils font face à un regain d'intérêt depuis les années 2010 avec notamment deux numéros de la *Clinical Law Review* y consacrés en 2016-2017 [23]. Parmi les auteures cliniques qui se sont penchées sur ces cadres théoriques, M. Ashar identifie par exemple trois questions essentielles que devrait se poser toute clinique en vue d'appliquer ces approches : 1) si, et dans quelle mesure, elle s'inscrit dans un mouvement social (de réforme du droit, par exemple) ; 2) si son action permet de créer ou de renforcer une forme de résistance collective ; et 3) qui continuera de défendre et de travailler avec les bénéficiaires lorsque les étudiantes auront terminé leurs études et lorsque la clinique sera passée à d'autres cas ou d'autres causes [24]. S'intéresser à ces trois questions permet de porter un regard critique sur le travail clinique, puis d'y intégrer les cinq principes de la pratique communautaire énoncés ci-dessous. La proximité entre ces pratiques et le travail des cliniques est par exemple reconnue aux États-Unis et au Canada, où certaines cliniques s'identifient explicitement comme « community lawyering clinics » [25]. Le continent européen et le monde francophone semblent plus imperméables à ces pratiques, le terme « community lawyering » n'ayant par ailleurs pas encore trouvé de traduction et d'écho satisfaisants dans la langue et littérature francophone.

C. Les possibles actions concrètes

9. Les pratiques communautaires du droit permettent d'imaginer une myriade de mesures concrètes que les cliniques peuvent mettre en place pour redonner une place centrale aux personnes concernées, à leurs intérêts et à leur émancipation dans le travail clinique. Un premier type de mesures est d'inclure des personnes concernées par la (ou les) thématique(s) au centre de la clinique dans la classe. Il est possible de le faire en privilégiant, dans le processus de sélection des cliniciennes, des candidatures d'étudiantes en droit concernées ou en ouvrant la classe à des personnes concernées n'étant pas étudiantes en droit [26]. L'objectif n'est pas ici d'inviter quelques fois par semestre ces personnes à l'université pour permettre des contacts plus étroits avec des individus concernés par un projet mais d'ouvrir la classe à ces personnes sur l'année académique entière pour qu'elles bénéficient du savoir produit en classe et y participent [27]. Une telle démarche permettrait à la classe clinique de participer à la formation juridique des personnes concernées par la thématique traitée [28] et de se confronter au jour le jour à leur vécu et leur réalité sur un pied plus égalitaire. Dans le même sens, les personnes concernées étudiantes peuvent également donner des cours dans la clinique, afin de situer le savoir juridique parmi d'autres connaissances valides dans le travail en matière de justice sociale [29]. Cette mesure mène ainsi à de la co-production de savoir juridique entre les étudiantes cliniques « non concernées » et les étudiantes cliniques « concernées ». Il peut d'ailleurs potentiellement en découler l'obtention d'un résultat clinique

plus proche des intérêts des personnes concernées et mieux compris par elles [30]. Il s'agit néanmoins de faire attention lors de la mise en place de cette mesure à ne pas tomber dans un recours alibi à des personnes concernées, d'être attentives aux rapports de pouvoir qu'une telle participation peut créer en classe [31] et de garder un regard critique sur le recours à l'expérience [32].

10. Une deuxième mesure envisageable pour accorder une place centrale aux personnes concernées, à leurs intérêts et à leur émancipation est de passer de la consultation de ces personnes à l'octroi d'un pouvoir décisionnel dans le travail clinique [33]. Pour réaliser cette mesure, il ne s'agit plus uniquement de demander leur avis aux personnes concernées, mais de mettre en place des processus leur permettant de décider elles-mêmes de questions stratégiques et juridiques dans le travail clinique. Par exemple, pour les cliniques engagées dans la défense individuelle, cela signifie qu'elles doivent accompagner les clientes à chaque étape d'une procédure judiciaire, prendre le temps d'expliquer tous les rouages de la démarche à la personne concernée, lui enseigner les choix à disposition, les options stratégiques et également les pièges du travail juridique, puis de permettre à la personne d'être dans une position de co-décision sur la procédure en cours. Pour les cliniques qui reposent sur un modèle collectif plus proche de celui de la Law Clinic de Genève, cet exercice pourrait consister à décider chaque année, de concert avec les personnes concernées, du ou des produits qui résulteront de ses travaux.

11. Une troisième mesure que les cliniques peuvent mettre en place en s'inspirant des pratiques rebelles du droit consiste, pour les cliniciennes, à s'impliquer davantage dans les communautés avec lesquelles la clinique juridique travaille. L'objectif est de permettre aux étudiantes de mieux saisir le contexte, d'établir des liens personnels avec les personnes concernées, de se mettre en relation avec d'autres corps de métier actifs dans les luttes et d'évaluer (ou de réévaluer) l'apport du droit dans l'environnement en question [34]. Cela implique que la direction de la clinique accorde le temps nécessaire aux étudiantes pour le faire. Pour remplir cet objectif, le cours clinique peut commencer par des exercices de cartographie [35] poussant les étudiantes à s'impliquer dans les communautés au-delà du temps clinique et à valoriser le travail accompli par exemple par les travailleuses sociales et les organisatrices communautaires [36]. A nouveau, une attention doit être portée à la manière dont ces travaux sont menés pour ne pas tomber dans une approche qui objectifie ces personnes et leur quotidien [37]. Dans la Law Clinic de Genève par exemple, les étudiantes doivent mener une activité externe indépendante. Organisées entièrement par les étudiantes, ces activités les poussent également à se poser la question des réels besoins des personnes appartenant au public-cible. Par exemple, lors du travail sur les droits des jeunes personnes migrantes non accompagnées, les étudiantes avaient été très impressionnées par le témoignage d'un jeune mineur non accompagné, qui avait expliqué en cours qu'il ne recevait pas à manger le week-end, les autorités ne s'occupant de lui que pendant la semaine. Consternées, les

étudiantes ont mis sur pied un collectif ayant pour but de cuisiner et de manger avec des jeunes tous les dimanches, entreprenant toutes les démarches nécessaires, y compris des demandes de fonds, de manière autonome. La prise de procès-verbal pour des associations ou l'accomplissement d'autres tâches de secrétariat en soutien des associations est une autre manière d'impliquer les étudiantes dans le travail communautaire [38].

12. Un quatrième exemple de pratique communautaire du droit que les cliniques peuvent mettre en place pour repenser la place accordée aux personnes concernées est de concentrer leur travail sur la transmission de compétences juridiques [39]. De très nombreuses cliniques, du fait de leur ancrage universitaire, se focalisent sur la transmission d'informations juridiques à des ONGs ou à des personnes. Pour permettre une véritable émancipation de groupes de personnes vulnérables et une indépendance vis-à-vis des juristes, la transmission d'informations devrait, selon les auteures de cette contribution, s'accompagner lorsque possible de la transmission de compétences juridiques [40]. Ceci permet la réutilisation de ces compétences par les groupes ou personnes concernées une fois que la clinique cesse ses travaux. Dans cette optique, la Law Clinic de Genève a par exemple prévu de compléter sa brochure sur les droits des personnes en situation de handicap par des formulaires de demande-type pour obtenir des aménagements raisonnables à l'école. Ce genre d'information a un effet capacitant, puisque non seulement les connaissances juridiques, mais aussi les exigences procédurales en la matière sont transmises, permettant aux personnes d'exercer elles-mêmes leurs droits.

13. Enfin, la pratique rebelle du droit met en lumière l'importance, pour chaque clinique, de planifier sa sortie d'un projet et d'envisager des engagements à long terme [41]. En effet, le moment où les étudiantes cliniques rendent leur rapport, distribuent leur brochure ou défendent une personne devant les tribunaux ne constitue qu'une étape dans les mouvements de lutte. Les cliniques devraient ainsi selon nous penser en amont la manière dont le travail réalisé sera repris par les actrices environnantes afin de ne pas créer une attente ou un *momentum* qui retombe suite au retrait de la clinique, comme cela est arrivé dans l'exemple mentionné ci-dessus des droits des personnes « rom » en situation précaire à Genève [42]. Dans cet exemple, un travail accordant une place plus importante aux personnes concernées aurait évalué de manière plus précise les risques de la distribution de ces brochures sans un accompagnement accru sur le long terme et aurait tenu compte d'emblée des limites du droit dans un contexte de violences policières structurelles. Cet exemple montre également qu'il est crucial que les cliniques travaillent avec des partenaires institutionnelles et associatives qui pourront assurer une suite au projet [43].

II. L'analyse des rapports de pouvoir dans et hors de la classe clinique

A. La problématique

14. Un deuxième point où les pédagogies cliniques bénéficieraient à notre avis d'apports de cadres théoriques qui leur sont externes concerne l'analyse des rapports de pouvoir dans le travail clinique dans son ensemble. En effet, plusieurs situations, dans ou hors de la classe clinique amènent la nécessité de telles analyses.

15. Les cliniques juridiques sont en effet des enseignements dirigés vers la pratique et vers l'extérieur de l'université, avec des délais courts à respecter, des engagements réels et une multitude de partenaires. Cette particularité place souvent ces cours dans un stress de productivité pouvant agir au détriment de la qualité de la classe réunissant les cliniciennes [44]. La classe court ainsi le risque, dans ce *rush* clinique, de ne pas avoir le temps de traiter en profondeur les rapports de pouvoir en son sein (entre étudiantes mais également entre étudiantes et enseignantes), ce qui peut entraîner un sentiment de décalage entre les aspirations d'intérêts publics de ces enseignements et le traitement des étudiantes. Elle peut aussi laisser de côté l'analyse essentielle des enjeux socio-économiques et politiques concernant le sujet au cœur du projet clinique et remettre à plus tard le développement d'un regard critique sur le droit. De plus, la production de résultats concrets peut faire l'impasse sur la nécessité pour les cliniques de porter ce regard critique envers elles-mêmes en analysant l'impact de leurs actions mais aussi leurs limites [45]. Ceci est d'autant plus prégnant que les cliniques sont encore des enseignements à la marge dans les espaces francophones et qu'elles doivent bien souvent justifier leur existence, ce qui peut aller à l'encontre d'un processus autocritique approfondi. Or, sans ces aspects réflexifs sur les rapports de pouvoir existants dans la société et dans le droit, ainsi que les rapports de pouvoir existants au sein-même de la classe ou sur le travail clinique lui-même, ces enseignements négligent une partie essentielle de la formation des juristes en matière de justice sociale [46]. En effet, si l'objectif des cliniques est uniquement une exposition à la pratique du droit, des stages à l'extérieur de l'université sont probablement tout aussi efficaces pour former de futures professionnelles [47].

16. La Law Clinic de l'Université de Genève s'est toujours efforcée de placer les réflexions critiques au centre de son travail, que ce soit lors de la conception du syllabus [48] ou par la pédagogie adoptée en classe [49]. Elle n'échappe néanmoins pas à ces nombreuses situations de stress de productivité qui parfois l'empêchent de réaliser son devoir réflexif sur les rapports de pouvoir, notamment en son sein. Il est ainsi arrivé à plusieurs reprises que les enseignantes de la clinique prennent des décisions dans la précipitation, sans consulter les étudiantes qui se pensaient de leur côté co-responsables d'un projet particulier. Lors de l'engagement sur les droits des personnes détenues à la prison de Champ-Dollon par exemple, quelques semaines avant la sortie de notre brochure, les autorités carcérales ont exigé des modifications de la brochure que nous n'estimions pas être en mesure de pouvoir remplir, notamment pour protéger notre liberté académique. Dans l'urgence de la situation, les enseignantes de la

clinique n'ont pas consulté les étudiantes qui ont eu vent par la suite de ces difficultés par la presse, générant une incompréhension de leur part. Avec du recul, les auteures de cette contribution pensent qu'elles auraient dû discuter de ces obstacles avec les étudiantes et clarifier davantage les règles de fonctionnement de la classe clinique, en précisant notamment le type de décisions pouvant être prises par la direction de manière unilatérale et celles pour lesquelles les étudiantes seraient consultées, associées ou laissées autonomes. Les enseignantes auraient également pu utiliser cet épisode pour thématiser en classe des questions importantes sur les limites du travail de droits humains en milieu carcéral. Il s'agit d'une illustration des risques que prennent les cliniques juridiques, en se concentrant sur la finalité d'un projet, d'oublier d'autres éléments cruciaux, comme les rapports de pouvoir dans et hors de la classe ainsi que le regard critique sur le droit et la pratique juridique.

B. Les cadres théoriques mobilisés

17. Les pédagogies critiques permettent des réflexions particulièrement pertinentes concernant le travail sur les rapports de pouvoir dans la classe clinique et ainsi que sur le développement d'un regard critique sur le droit [50]. Ces pédagogies sont issues des travaux du pédagogue brésilien P. Freire, notamment de son ouvrage fondateur en la matière, *La Pédagogie des opprimés*, basé sur ses expériences de campagne d'alphabétisation dans les favelas au Brésil [51]. Ce sont des pédagogies « luttant pour la justice et l'émancipation, radicalement engagée[s] contre les inégalités sociales, les discriminations, les oppressions » [52]. Elles visent à développer « les outils d'analyse critique nécessaires pour comprendre les caractéristiques structurelles de l'oppression et la propre socialisation des [étudiantes] au sein de systèmes oppressifs » [53]. Les étudiantes apprennent ainsi à identifier, analyser et agir sur les rapports sociaux de pouvoir, en prenant pour acquis qu'enseigner et étudier n'est pas et ne peut pas être une pratique neutre [54]. Si la pédagogie de P. Freire était particulièrement concentrée sur la conscientisation de groupes opprimés, les développements subséquents de ce cadre théorique par les pédagogies féministes, post- et décoloniales, queer, des subalternes, intersectionnelles, engagées, de justice sociale, etc. [55] insistent davantage sur la prise de conscience des privilèges sociaux [56] et sur la création d'une classe démocratique où chaque personne a sa place [57]. A ce propos, les travaux de bell hooks, auteure d'une trilogie pédagogique aux titres évocateurs : « Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté » ; « Teaching Community : A Pedagogy of Hope » et « Teaching Critical Thinking : Practical Wisdom » [58], sont d'une grande pertinence. Ainsi, les pédagogies critiques sont particulièrement intéressantes pour les cliniques car elles aussi s'engagent pour la justice sociale [59] et ont la spécificité, comme les pédagogies cliniques, de mettre en lien théorie et pratique [60].

18. Il ne faut néanmoins pas minimiser les potentielles zones de tension entre les pédagogies critiques et les pédagogies cliniques. En effet, un pilier des pédagogies critiques reste l'objectif de lutter contre la « banking education » (une éducation visant une transmission à sens unique

des savoirs) et la « problem-solving education » (une éducation qui veut toujours « résoudre » les problèmes et est uniquement focalisée sur les solutions), au profit de la « problem-posing education », à savoir une éducation qui vise en premier lieu la problématisation et la conscientisation [61]. Dans ce cadre, les étudiantes ont pour tâche de savoir problématiser les rapports de domination pour pouvoir ensuite agir sur ces rapports, ce qui nécessite notamment de faire preuve d'humilité sur son pouvoir d'action [62]. Ces éléments sont très éloignés de la manière dont sont généralement pensées les études de droit, qui fonctionnent encore largement comme une éducation solutionnaire formant une élite [63]. Cette tendance solutionnaire peut même être accentuée dans le travail clinique, souvent dirigé vers la pratique.

19. Le fait que les pédagogies critiques aient été théorisées pour l'apprentissage et la conscientisation de groupes opprimés peut également constituer un écart entre ces pédagogies et les pédagogies cliniques. Si le corps étudiant en droit est diversifié, il est souvent composé de personnes appartenant à des groupes socio-économiques privilégiés qui, dans tous les cas, bénéficient d'une éducation supérieure dans le domaine juridique [64]. A ce sujet, l'article de Ricky Lee Allen et César Augusto Rossatto « Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students ? » amorce un début de réflexion, en proposant notamment de se concentrer sur l'analyse des privilèges et sur la position d'alliée lors d'un engagement pour la justice sociale [65].

C. Les possibles actions concrètes

20. Les pédagogies critiques fournissent une myriade de concepts et d'outils qui permettent de penser en profondeur les rapports sociaux de pouvoir dans la classe et dans les projets cliniques (1) ainsi que dans la société et dans le droit (2).

1. Dans la classe clinique et les projets cliniques

21. Les pédagogies critiques peuvent premièrement fournir les connaissances nécessaires aux enseignantes cliniques pour pouvoir travailler en continu leur posture afin de ne pas se positionner en uniques détentrices du savoir mais d'agir plutôt comme des « des consultantes plutôt que des contrôleuses du processus d'apprentissage » [66]. Ceci requiert un important travail de désapprentissage de la part des enseignantes – pour reconnaître notamment leur statut d'apprenantes – et des étudiantes, afin de créer un espace dans lequel le savoir est co-construit [67]. Dans la Law Clinic de Genève, plusieurs éléments ont été mis en place pour réaliser ce travail, comme le fait de casser géographiquement la structure hiérarchique de la classe [68], de laisser l'opportunité aux étudiantes de proposer des séances cliniques et de les diriger [69], de mener des évaluations qui portent aussi sur les enseignantes [70] et d'engager les enseignantes dans des séminaires internes pour lire et réfléchir sur l'enseignement clinique et ces questions de posture [71]. Plus généralement, les enseignantes envisagent leur rôle comme celui de médiatrices ou de facilitatrices du processus d'apprentissage, favorisant autant

que possible des échanges entre les étudiantes [72].

22. Deuxièmement, les pédagogies critiques mettent en lumière l'importance de la classe démocratique : un environnement de travail et d'apprentissage inclusif, bienveillant, basé sur l'échange et les pratiques discursives et qui permet de thématiser les rapports sociaux de pouvoirs existants dans la classe [73]. Ces pédagogies proposent diverses actions concrètes pour créer un tel cadre. Il est par exemple important pour la classe de s'accorder sur son fonctionnement dès le début du semestre, en précisant le calendrier, les exigences du travail et les objectifs d'apprentissage, les prises de décisions et responsabilités de chacune [74]. Il est également pertinent de créer un environnement [75] permettant à chaque personne de se sentir en sécurité tout en assurant une possible prise de risque en sortant de sa zone de confort [76]. Cela favorise aussi la responsabilisation des étudiantes par rapport à la tenue de la classe, explicitant ainsi que son fonctionnement ne relève pas uniquement des enseignantes [77].

23. Les pédagogies critiques fournissent troisièmement des concepts et outils pour que les étudiantes identifient leur positionnalité sociale et leurs identités, en thématisant également les questions d'intersectionnalité. Ces questionnements font selon intégralement partie de l'éducation des étudiantes en tant que juristes œuvrant pour la justice sociale (« social justice lawyers ») [78]. A ce propos, il nous semble important que les étudiantes ne se situent pas uniquement par rapport à leurs positions subalternes – par exemple, leur appartenance à minorité religieuse – mais également par rapport à leurs privilèges [79]. Cette réflexion constitue un travail de longue haleine, qui doit passer par des invitations à la réflexion régulières de la part des enseignantes : il peut par exemple s'agir de questions incitant les étudiantes à se demander qui elles sont [80] ou à réfléchir à comment elles se positionnent par rapport à une thématique étudiée, une situation ou réactions particulière ou une intervenante spécifique [81]. Les enseignantes peuvent également partager des réflexions tirées de leurs propres expériences ou identités pour inviter les étudiantes à faire de même [82].

24. Une quatrième action concrète visant à conscientiser les étudiantes par rapport aux dynamiques de pouvoir dans la classe clinique est de thématiser la question de la *politique de la voix* [83]. Ainsi, en nous inspirant de cette notion théorique et pédagogique élaborée par la chercheuse et enseignante Noémi Michel, nous avons pris le soin de rendre les étudiantes attentives à la prise de parole et aux silences en classe, et comment ceux-ci pouvaient coïncider avec des hiérarchies ou relations de pouvoir préexistantes, et ainsi contribuer à les renforcer. Un autre risque est que les étudiantes appartenant à une minorité soient sollicitées de manière disproportionnée par rapport à leur identité visible – par exemple, si la seule étudiante racisée de la classe est systématiquement interpellée sur des questions de racisme. Une action simple à mettre en place pour agir dans ce sens est de thématiser ces questions en classe en invitant les étudiantes à réfléchir de manière critique à leur propre posture et leur rôle en classe [84].

25. Finalement, les pédagogies critiques ont développé des stratégies qui peuvent être d'une

grande utilité dans le travail clinique pour répondre aux affirmations ou comportements en classe qui expriment des stéréotypes ou des attitudes discriminatoires ou tendant autrement à renforcer les rapports de pouvoir [85]. Il est en effet crucial dans ces situations de ne pas laisser des affirmations fausses ou inexactes ou encore des comportements nocifs circuler dans une classe qui vise à penser les rapports sociaux de pouvoir [86]. Une manière de réagir serait par exemple de dépersonnaliser l'affirmation stéréotypée ou nocive avant d'amener des éléments de réponse qui corrigent l'information donnée, par des statistiques par exemple ou des résultats de recherche [87]. Quelle que soit la tactique abordée [88], il nous semble nécessaire d'intervenir dans ce genre de situations, d'interroger et de corriger les affirmations stéréotypées ou les comportements reproduisant les rapports de pouvoir et domination en classe, tout en créant un lieu d'apprentissage qui permettent aux étudiantes de comprendre les implications du recours à ces mots ou actes, notamment dans le travail en matière de justice [89]. Les enseignantes peuvent par exemple recourir à la contre-narrative, au théâtre forum ou à des enquêtes de conscientisation, qui visent à sensibiliser les étudiantes au vécu et à la situation des personnes avec lesquelles elles vont travailler. Des jeux de simulation sont également un outil très intéressant [90], permettant par exemple de problématiser la reproduction du capital culturel dans l'enseignement supérieur [91]. Ces exercices permettent de travailler, dans la salle de classe, sur la posture à adopter en dehors de la salle de classe en tant qu'alliée des bénéficiaires de la clinique. Pour tous ces exercices, un aspect crucial est le débriefing, individuel et collectif, qui oblige les étudiantes à s'interroger sur les dynamiques de pouvoir [92].

2. En dehors de la classe clinique

26. Les pédagogies critiques fournissent également de nombreux concepts et outils pour conscientiser les rapports sociaux de pouvoir qui se déroulent hors de la classe mais qui la concernent, notamment dans le cadre d'un projet ou en lien avec une communauté spécifique.

27. Les pédagogies critiques ouvrent également la porte à la conscientisation des rapports de pouvoir opérant dans le droit [93]. Le droit a en effet un potentiel d'émancipation mais aussi de maintien du *statu quo* [94]. A ce propos, une technique utilisée dans la Law Clinic de Genève est la réécriture de jugements. Provenant des pédagogies féministes, cette pratique a notamment été développée dans l'ouvrage « Feminist Judgments Project – From Theory to Practice » de Rosemary Hunter, Clare McGlynn et Erika Rackley [95] et vise à inaugurer « une nouvelle forme de recherche juridique critique, qui cherche à démontrer de manière soutenue et rigoureuse comment les jugements auraient pu être rendus différemment » [96]. La réécriture féministe permet d'imaginer des alternatives à l'arrêt rendu lorsqu'il existe un « fossé entre le droit et la justice » [97] en puisant notamment dans les théories féministes. Cette méthode permet de faire ressortir les biais, en l'occurrence sexistes, qui influent sur les jugements rendus et de montrer le caractère politique des jugements sur ces questions. Quatre principes caractérisent cette manière innovante d'appréhender le droit : 1) raconter

différemment l'affaire, 2) introduire les éléments de contexte de l'affaire, 3) déconstruire les stéréotypes de genre, 4) offrir une analyse anti-essentialiste [98]. Dans la classe clinique, cette méthode peut être utilisée pour réécrire un jugement ou une norme posant des difficultés pour un groupe déterminé ou reproduisant des stéréotypes [99], comme par exemple l'interdiction du don de sang pour les hommes ayant eu des relations sexuelles avec des hommes, pérennisant le stéréotype d'une sexualité gay débridée et dangereuse.

28. Toujours dans l'optique d'une prise de conscience des rapports de pouvoir dans le droit et d'une pédagogie intentionnelle, le choix des intervenantes dans la classe clinique revêt une importance particulière. Dans la clinique de Genève, de nombreuses intervenantes invitées en classe proviennent de disciplines non juridiques pouvant amener un regard extérieur et critique sur le droit [100]. Il est également fait attention d'inviter des intervenantes défendant des points de vue différents ou opposés, obligeant ainsi les étudiantes à s'interroger sur leur point de vue et à remettre en question la prétention à la vérité que le droit a souvent [101]. Ces échanges permettent aussi de rappeler aux étudiantes l'importance d'une posture visant à problématiser plutôt qu'à « résoudre » les tensions, ce qui correspond à un postulat important des pédagogies critiques [102]. Si cette posture critique n'est pas sans créer certaines tensions avec le travail clinique [103], elle est indispensable pour éviter une trop grande satisfaction de son propre travail clinique, qui empêcherait la clinique d'évoluer [104].

III. « Saisir le moment de désorientation » [105] ou la gestion des émotions et des remises en question existentielles dans la classe clinique

A. La problématique

29. Un troisième point concerne la gestion des émotions et des remises en question existentielles dans la classe clinique. À ce propos, également, les cadres théoriques externes aux pédagogies cliniques permettent des réflexions et des actions concrètes pertinentes pour les cliniques. L'enseignement clinique confronte les cliniciennes à des situations nouvelles, comme des cas concrets de vulnérabilité et d'inégalité, la prise de conscience de l'aspect politique des règles juridiques, les difficultés du travail en groupe, la confrontation au monde professionnel du droit et parfois une remise en question de tout un système de pensée. Ceci peut entraîner ce qui a été identifié dans la littérature clinique comme les « disorienting moments » ou « moments de désorientation » qui ont parfois un impact concret sur la perception qu'ont les étudiantes du monde ainsi que de leurs futures professions [106]. Au-delà de générer ces moments de désorientation, les cliniques juridiques ont selon nous la responsabilité d'accompagner les étudiantes dans ces instants cruciaux et de les guider pour leur permettre de se « réorienter » [107].

30. Chaque année la Law Clinic de l'Université de Genève est confrontée à un nombre

important de ces moments où les remises en question et les émotions prennent une place dans l'enseignement. Par exemple, en traitant de sujets liés à la migration, les étudiantes se sont confrontées à la politique migratoire très restrictive de la Suisse, à l'absence de reconnaissance de certains droits garantis au reste de la population et à de nombreux obstacles à l'accès effectif aux droits. Il en a résulté un fort sentiment d'impuissance. Cette démonstration d'affects et ces remises en question peuvent prendre d'autres formes lorsque les sujets au cœur des projets cliniques concernent directement les étudiantes ou les questionnent dans des aspects intimes de leur identité. Lors des deux années pendant lesquelles la Law Clinic de Genève a travaillé sur les droits des personnes LGBT, la thématisation perpétuelle de questions d'identités de genre et d'orientations sexuelles et affectives amenait une énergie mais aussi des tensions en classe pour des étudiantes parfois en mouvement sur ces éléments. Le projet de Kakuma a également amené des remises en question en classe, tant pour les étudiantes de Genève, en lien avec des personnes dans le camp et confrontées à la dureté du système humanitaire, que pour les étudiantes de Kakuma, pour lesquelles la comparaison entre les règles de droit et la réalité pouvait s'avérer difficile. Il n'est ainsi pas étonnant qu'une étudiante ayant des pensées suicidaires à Kakuma ait lié une partie de son mal-être à la difficulté de réconcilier le discours en matière de droits humains et son vécu dans le camp.

B. Les cadres théoriques mobilisés

31. Les moments de désorientation sont entrés dans la littérature clinique avec le fameux texte de F. Quigley « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics » de 1995 [108]. Se basant sur les pédagogies d'apprentissage pour adulte, Quigley rappelle que le moment de désorientation apparaît « lorsque l'apprenant est confronté à une expérience qui le désoriente, voire le perturbe, parce qu'elle ne peut pas être facilement expliquée en se référant à sa compréhension antérieure du fonctionnement du monde – appelée « schémas de signification » dans la théorie de l'apprentissage » [109]. Selon la lecture que Quigley fait de J. Mezirow, un auteur clé de la notion de « moment de désorientation » qui a inspiré de nombreuses auteures [110], cette situation (moment 1) entraîne un changement qu'il appelle « perspective transformation », où l'étudiante s'engage dans une réflexion critique lui permettant de réévaluer ses croyances, valeurs, normes et positionnements (moment 2) pour enfin pouvoir expliquer et comprendre le moment de désorientation (moment 3) [111]. Les enseignantes cliniques ont pour fonction d'accompagner les étudiantes dans ces trois moments, tout d'abord en créant un cadre favorable à la prise de conscience et à la désorientation, puis en facilitant la réflexion critique et enfin en les accompagnant dans une phase de réconciliation [112]. Quigley développe dans son essai une panoplie d'exercices cliniques permettant de traverser ces moments et allant des discussions entre paires à la tenue d'un journal de bord [113] en passant par la relation entre étudiante et enseignante, les simulations ou les observations *in situ* [114]. La théorie du « moment de désorientation » a également été menée un pas plus loin pour l'enseignement du

droit avec J. H. Aiken, qui pense que ces trois étapes ne suffisent pas : « Nous devons non seulement aider nos élèves à réfléchir attentivement aux moments de désorientation causés par la découverte de mondes ‘différents’, mais aussi les aider à réfléchir aux raisons pour lesquelles ces moments sont ‘désorientants’. Pour ce faire, les étudiants doivent non seulement analyser le monde extérieur, mais aussi se tourner vers l’intérieur et s’analyser eux-mêmes » [115].

32. Les pédagogies critiques mentionnées plus haut ont également développé des modèles intéressants pour la prise en compte des émotions et des remises en question dans la classe. Il s’agit en réalité de l’une des bases de ces pédagogies que de considérer l’aspect cognitif et émotionnel de l’apprentissage [116]. En effet, les émotions peuvent interférer dans l’ouverture des étudiantes à la prise de conscience relative au fonctionnement des rapports sociaux de pouvoir de par l’anxiété, la peur, la honte, etc. [117]. Ces pédagogies ont donc pour mission d’en tenir compte. Ceci est d’autant plus important que les réflexions sur la prise en compte des émotions participent à un questionnement plus général sur la prétendue neutralité axiologique d’un enseignement aveugle aux rapports de pouvoir en classe et dans le savoir scientifique [118]. A ce sujet, la discussion de bell hooks et Ron Scapp dans *Apprendre à transgresser* est éclairante [119]. La non-prise en compte des émotions et des corps en classe y est décrite comme un moyen de maintenir des hiérarchies dans la classe entre étudiantes et enseignantes et de perpétuer la validité de certains énoncés scientifiques perçus comme neutres et non-émotionnels au détriment d’autres, ce qui fut notamment fortement remis en cause par les études féministes [120].

C. Les possibles actions concrètes

33. Les cadres théoriques que nous venons d’évoquer inspirent diverses actions concrètes que les cliniques juridiques peuvent mettre en œuvre pour accompagner les étudiantes dans ces moments de désorientation. Premièrement, les enseignantes peuvent travailler sur elles-mêmes afin de déterminer les situations les mettant à risque ou déclenchant des émotions particulières constituant un obstacle dans leur enseignement. Ceci demande une introspection de la part des enseignantes sur leur positionnalité sociale [121]. Pour une enseignante lesbienne par exemple, dont l’activité clinique porterait sur des questions d’orientation sexuelle, il s’agit d’être au clair sur la manière de gérer cette partie de son identité en classe, notamment lorsque des affirmations ou comportements discriminatoires émanent ou lorsqu’au contraire elle est accusée de ne pas être objective face au sujet de ses recherches et enseignements [122]. Les enseignantes devraient également se poser ces questions lorsqu’elles ne sont pas directement concernées par une oppression particulière [123]. En se positionnant elles-mêmes, les enseignantes peuvent également rappeler que chaque personne dans la classe a un vécu, pas toujours visible, de sorte à inviter les étudiantes à faire preuve d’ouverture et de réflexion [124].

34. Deuxièmement, vis-à-vis des étudiantes, il est important pour les enseignantes cliniques de faire preuve de compassion par rapport aux émotions et questionnements que celles-ci traversent dans leur parcours clinique [125]. C'est ce que recommande bell hooks en appelant à la compassion envers les étudiantes qui peuvent éprouver « un certain niveau de souffrance qui accompagne l'abandon d'anciennes façons de penser, de savoir, avec l'apprentissage de nouvelles approches » [126]. Pour éviter de se positionner en détentrices du savoir et créer ou renforcer des hiérarchies, les enseignantes peuvent faire part de leurs propres questionnements et non-réponses, ou du désarroi qu'elles éprouvent face à une situation particulièrement dure [127].

35. Troisièmement, les enseignantes peuvent veiller à installer une classe clinique réceptive aux émotions et aux remises en question. Pour le réaliser, les enseignantes ont la possibilité de thématiser dès le début du cours le fait que les cliniques juridiques entraînent ce genre de situations et qu'il est tout à fait normal de se sentir parfois émotionnelles, vulnérables, touchées ou perplexes durant le cours de l'année [128]. Les enseignantes peuvent également le faire en se référant à leur expérience et à des exemples concrets de la clinique [129]. Il est également possible de mettre en place des règles sur la gestion des émotions et questionnements en classe discutées avec les étudiantes. Les enseignantes peuvent aussi prévoir des moments où elles interrogent les étudiantes, non seulement sur leur analyse, mais aussi sur leur ressenti par rapport à une situation d'oppression par exemple [130]. Cela signifie également laisser une place au sentiment de révolte, qui pourra ensuite se transformer en action [131]. Ce travail implique que les enseignantes sachent gérer les émotions et questionnements en classe [132]. A ce propos, il peut être utile de demander aux étudiantes de tenir un carnet de bord pour les inciter à verbaliser leurs questionnements et leur ressenti [133]. Des séances de débriefing individuelles peuvent remplir un objectif comparable [134].

36. Enfin, il est important que l'équipe encadrante rappelle aux étudiantes que le travail de la clinique juridique ne mettra pas fin à elle seule aux inégalités structurelles et que les luttes pour la justice sociale ont été menées avant l'engagement de la clinique, qu'elles continueront au-delà de son investissement et qu'elles la dépassent [135]. En effet, lorsque certaines des étudiantes prennent conscience lors des moments de désorientation des inégalités ou des discriminations systémiques qui existent dans un certain domaine, elles peuvent ressentir une grande frustration et vouloir régler ces injustices systémiques en y amenant des solutions juridiques à court terme [136]. Pour une pratique réflexive du droit, il est néanmoins indispensable qu'une place importante soit laissée à l'humilité vis-à-vis du rôle de la clinique juridique, du droit ainsi que des juristes engagés pour la justice sociale [137].

Conclusion

37. Depuis sa création en 2013, la Law Clinic de l'Université de Genève est guidée par le double objectif d'offrir aux étudiantes une formation pratique et d'œuvrer dans une perspective

de justice sociale. Si ces deux objectifs sont souvent théorisés dans la littérature clinique comme entrant en conflit, selon les auteures de cette contribution, c'est leur interaction qui fait la force vitale de ces enseignements.

38. Les cadres théoriques présentés dans cet article permettent en effet de reconcevoir la relation entre les objectifs pédagogiques et de justice sociale des cliniques juridiques en montrant que, dans la mesure où notre but ultime est de former des juristes en matière de justice sociale, ils ne sont pas opposés. Ils permettent aussi de poser la nécessité d'intégrer des considérations de justice sociale non pas comme un pendant aux objectifs pédagogiques des cliniques mais comme une partie intégrante de ceux-ci. Plus concrètement, ces cadres théoriques mettent en lumière la manière dont les hiérarchies sociales et relations de pouvoir affectent non seulement le travail d'une clinique avec ses bénéficiaires, mais également les dynamiques dans la classe clinique. Ils proposent enfin des actions concrètes pour travailler sur ces questions.

39. Il ne s'agit pas ici de minimiser les difficultés que le double objectif des cliniques juridiques entraînent. Cette tension se retrouve néanmoins tant dans la conciliation entre l'objectif pédagogique et l'objectif de justice sociale que dans la manière de réaliser l'objectif pédagogique et la manière de s'inscrire dans un projet de justice sociale. Par exemple, il peut être difficile de réconcilier, dans les objectifs pédagogiques, l'aspect enseignement pratique du droit et l'aspect plus critique qui vise à sensibiliser et à éduquer les étudiantes aux questions de justice sociale. Pour ce qui est de l'objectif de justice sociale, il existe, là encore, des tensions internes, par exemple entre la nécessité de créer des produits ou résultats tangibles (nombre de clientes conseillées dans une permanence, nombre de rapports rédigés ou de brochures publiées etc.) et le fait de s'inscrire dans un mouvement social plus large, certainement plus lent, en faisant preuve d'humilité et sans se mettre au centre.

40. Les cliniques juridiques se trouvent actuellement à un moment charnière de leur évolution. En Europe en particulier, elles sont encore relativement peu ancrées dans les cursus universitaires classiques et doivent continuer à défendre leur place au sein des universités. En même temps, les cliniques juridiques deviennent de plus en plus populaires, créant un risque de commodification de cette méthode d'enseignement. Cette évolution, qui va parfois jusqu'à remettre en question le double objectif enseignement/justice sociale pourtant à la racine des cliniques, risque de provoquer une crise identitaire, ou, autrement dit, un moment de désorientation pour les cliniques juridiques et les cliniciennes. Les auteures de cet article soutiennent que les cadres théoriques présentés dans cet article offrent des pistes intéressantes pour dépasser ce moment et créer un dialogue francophone sur les pédagogies cliniques.

Notes

1. Pour des informations générales sur le RCJF, nous renvoyons à son site [www.cliniques-juridiques.org/le-reseau/].
2. Pour des informations générales sur la Law Clinic, nous renvoyons à son site [www.unige.ch/droit/lawclinic/fr/]. Voir aussi O. Le Fort, D. Carron, « L'enseignement clinique du droit à Genève : L'exemple de la Law Clinic sur les droits des personnes vulnérables », *Jusletter*, 2016, pp. 1-17 ; N. Zimmermann, D. Carron, « De l'enseignement clinique à l'enseignement critique : l'évolution de la Law Clinic de l'Université de Genève », *Cliniques Juridiques*, vol. 5, 2021 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=780>].
3. Signalons toutefois la *Revue Cliniques Juridiques* qui publie, depuis 2017, de la littérature clinique en français et en libre accès [www.cliniques-juridiques.org/revue-cliniques-juridiques/].
4. Voir l'appel à communications pour ce Colloque [www.cliniques-juridiques.org/actualites/appel-a-communications-pour-le-colloque-de-geneve/].
5. Voir le programme du cycle de réflexions [www.unige.ch/droit/lawclinic/files/8716/1357/5273/A5-Programme-CycleReflexionsJuridique-2021.pdf].
6. Voir néanmoins D. Carron, « Applied Human Rights : des cliniques juridiques à l'épreuve d'un camp de réfugiés au Kenya », *Cliniques Juridiques*, vol. 3, 2019 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=503>] ; C. S. Nicácio, J. D. G. Gomes, « Approche générale de l'enseignement par l'expérience à l'université : l'action de deux cliniques juridiques de droits de l'Homme au Brésil », *Cliniques Juridiques*, vol. 3, 2019 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=558>]. Ces deux articles se réfèrent notamment aux travaux de Paolo Freire à propos de la pédagogie des opprimés. A propos d'approches critiques dans l'enseignement clinique du droit, voir également S. Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>] ; J. Perelman, « L'enseignement du droit en action : l'émergence des cliniques juridiques en France », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=310>].
7. Voir par exemple L. Thomas, S. Vaughan, B. Malkani, T. Lynch, *Reimagining Clinical Legal Education*, Hart Publishing, 2018, pp. 5-9 ; J. Perelman, « L'enseignement du droit en action : l'émergence des cliniques juridiques en France », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=310>].
8. D. Nicolson, « Legal education or community service ? The extra-curricular student law clinic », *Web Journal of Current Legal Issues*, vol. 3, 2014, pp. 3-15 ; D. Nicolson, « 'Our roots began in (South) Africa' : modeling law clinics to maximise social justice ends », *International Journal of Clinical Education*, vol. 23, 2016, pp. 103-106, 121-129.
9. bell hooks, *De la marge au centre : Théorie féministe*, Cambourakis, 2017 (première publication en 1984).
10. De manière générale, l'action ou l'aide humanitaire est définie comme « les opérations

d'assistance matérielle et humaine apportée aux victimes de catastrophes naturelles et de guerres » (S. Bodineau, *Anthropen : Le dictionnaire francophone d'anthropologie*, Éditions des archives contemporaines, 2017). L'action humanitaire répond aux critères d'indépendance, d'impartialité et de neutralité, au cœur notamment de l'action du CICR. Elle se caractérise par une aide en situation d'urgence.

11. S. Mardsen, « Just Clinics : A Humble Manifesto », *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, 2020, p. 12 [traduction de la rédaction]. Cela rejoint la préoccupation de P. Freire lorsqu'il explique : « [t]he pedagogy of the oppressed, animated by authentic, humanist (not humanitarian) generosity, presents itself as a pedagogy of humankind. Pedagogy which begins with the egoistic interests of the oppressors (an egoism cloaked in the false generosity of paternalism) and makes of the oppressed of its humanitarianism, itself maintains and embodies oppression. It is an instrument of dehumanization » (P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, 1996, pp. 36).
12. Dans cette contribution, nous utilisons le terme « encapacitation » pour traduire le concept, plus connu en anglais, d'« empowerment ». Ce terme, courant au Québec, nous semble préférable à celui d'« autonomisation », trop réducteur.
13. Cette critique rejoint celle de S. M. Ashar lorsqu'il accuse la plupart des cliniques juridiques de privilégier une approche « thérapeutique » à un modèle qui remettrait en cause de manière plus frontale les rapports de domination, y compris dans le droit, dans sa pratique et dans son enseignement. Voir S. M. Ashar, « Law Clinics and Collective Mobilization », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2008, pp. 379-383. Sur l'encapacitation par le droit, voir aussi A. L. Purkey, « A Dignified Approach: Legal Empowerment and Justice for Human Rights Violations in Protracted Refugee Situations », *Journal of Refugee Studies*, vol. 27, 2014. Dans cet article, A. L. Purkey énonce des principes afin de mettre en œuvre l'encapacitation par le droit dans les camps de réfugiés. Voir en particulier pp. 276-278 pour des principes qui nous semblent également pouvoir s'appliquer au travail clinique.
14. Sur le risque pour les cliniques, notamment celles qui se concentrent uniquement sur la défense de situations individuelles, de ne pas s'interroger sur la manière d'amener des changements structurels, voir K. R. Kruse, « Biting off what they Can Chew : Strategies for Involving Students in Problem-Solving Beyond Individual Client Representation », *Clinical Law Review*, vol. 8, 2002, pp. 405-443 ; M. M. Barry, A. R. Karn, M. E. Johnson, C. F. Klein, L. Vollendorf Martin, « Teaching Social Justice Lawyering : Systematically Including Community Legal Education in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 401-457 ; M. Deramat, « Cliniques juridiques et renforcement du pouvoir d'agir des personnes – l'exemple de la Clinique du droit de Bordeaux », *Cliniques Juridiques*, vol. 2, 2018 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=399>] ; M. L. Karin, R. R. Runge, « Toward Integrated Law Clinics that Train Social Change Advocates », *Clinical Law Review*, vol. 17, 2011, p. 568.
15. C'est notamment ce que H. McDougall nomme la « heroic posture » dans H. McDougall, « The Rebellious Law Professor : Combining Cause and Reflective Lawyering », *Journal of*

- Legal Education*, vol. 65, 2015, p. 334.
16. Les cadres théoriques de la « pratique communautaire du droit » ou la « pratique rebelle du droit » présentés plus bas partent précisément du constat que même la manière dont les juristes investies dans les luttes de justice sociale pratiquent le droit ne permet pas l'émancipation des personnes concernées. Voir notamment W. P. Quigley, « Reflections of Community Organizers : Lawyering for Empowerment of Community Organizations », *Ohio Northern University Law Review*, vol. 21, 1995, pp. 455-479.
 17. K. R. Kruse, « Biting off what they Can Chew : Strategies for Involving Students in Problem-Solving Beyond Individual Client Representation », *Clinical Law Review*, vol. 8, 2002, pp. 405-443 ; S. M. Ashar, « Law Clinics and Collective Mobilization », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2008, pp. 367-389, spéc. P. 388 (traitant de l'atomisation du travail clinique).
 18. bell hooks, *De la marge au centre – Théorie féministe*, Editions Cambourakis, 2017.
 19. Il s'agit de traductions libres de notre part des termes « community lawyering » et « rebellious lawyering ».
 20. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, 1996 ; voir aussi I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, p. 10.
 21. G. P. Lopez, *Rebellious Lawyering : One Chicano's Vision Of Progressive Law Practice*, 1992 ; W. P. Quigley, « Reflections of Community Organizers : Lawyering for Empowerment of Community Organizations », *Ohio Northern University Law Review*, vol. 21, 1995, pp. 455-479 (qui identifie dix thèmes centraux à la pratique communautaire du droit) ; C. Elsesser, « Community Lawyering – The Role of Lawyers in the Social Justice Movement », *Loyola Journal of Public Interest Law*, vol. 14, 2013, pp. 375-403 ; M. B. Kashyap, « Rebellious Reflection : Supporting Community Lawyering Practice », *NYU Law Review of Law and Social Change*, vol. 43, 2019, pp. 403-428 (qui évoque quatre principes pour la pratique rebelle du droit) ; M. R. Diamond, « Community Lawyering : Introductory Thoughts on Theory and Practice », *Georgetown Journal on Poverty Law and Policy*, vol. 22, 2015, pp. 395-403 ; H. McDougall, « The Rebellious Law Professor : Combining Cause and Reflective Lawyering », *Journal of Legal Education*, vol. 65, 2015, pp. 326-351. Sur la réception dans les écrits cliniques : K. Tokarz, N. L. Cook, S. Brooks, B. B. Blom, « Conversations on 'Community Lawyering' : The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education », *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 28, 2008, pp. 359-402 ; M. M. Barry, A. R. Karn, M. E. Johnson, C. F. Klein, L. Vollendorf Martin, « Teaching Social Justice Lawyering : Systematically Including Community Legal Education in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 401-457 ; B. Hung, « Movement Lawyering as Rebellious Lawyering : Advocating with Humility, Love and Courage », *Clinical Law Review*, vol. 23, 2017, pp. 663-669.
 22. Voir en particulier K. Tokarz, N. L. Cook, S. Brooks, B. B. Blom, « Conversations on 'Community Lawyering' : The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education », *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 28, 2008, pp. 360-361, qui

- reviennent sur le lien entre ces cadres théoriques et les pédagogies cliniques des années 1990 à 2008.
23. Voir le volume 23 (1) de l'automne 2016 et le volume 23 (2) de la *Clinical Law Review*, qui contiennent un symposium intitulé « Rebellious Lawyering at 25 ». Des questions similaires ont été abordées lors d'une conférence de l'Association for Canadian Clinical Legal Education (ACCLE) en juin 2021 [<http://accle.ca/category/news/>].
 24. S. M. Ashar, « Law Clinics and Collective Mobilization », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2008, p. 390.
 25. Voir en particulier M. M. Barry, A. R. Karn, M. E. Johnson, C. F. Klein, L. Vollendorf Martin, « Teaching Social Justice Lawyering : Systematically Including Community Legal Education in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 401-457 (décrivant deux cliniques se définissant comme telles : celle de l'Université de Baltimore et celle de la Catholic University of America).
 26. S. Mardsen, « Just Clinics : A Humble Manifesto », *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, 2020, p. 27.
 27. Il s'agit par exemple de ce qui s'est passé dans le projet clinique développé à Kakuma entre InZone et la Law Clinic.
 28. Ceci rejoint le point développé plus bas de l'importance de ne pas uniquement transmettre des informations juridiques aux personnes concernées mais également les moyens de comprendre et d'utiliser le droit (voir *infra*, ch. I. C). Voir aussi A. L. Purkey, « A Dignified Approach : Legal Empowerment and Justice for Human Rights Violations in Protracted Refugee Situations », *Journal of Refugee Studies*, vol. 27, 2014, p. 277.
 29. Il s'agit d'un élément important de la pratique communautaire ou rebelle du droit que de donner une place tout autant importante à d'autres savoirs que les savoirs juridiques et de valoriser les savoirs amenés par les personnes concernées (voir les références citées *supra*, notes 25, 26). Un des principes développés par W. P. Quigley est « Understand how much the lawyer is taking as well as giving » (W. P. Quigley « Reflections of Community Organizers : Lawyering for Empowerment of Community Organizations », *Ohio Northern University Law Review*, vol. 21, 1995, p. 478).
 30. A propos de la coproduction des savoirs en lien avec les pédagogies critiques, voir en particulier O. Fals-Borda, M. A. Rahman, *Action and Knowledge. Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*, Apex Press, 1991 ; M. Juan, « Les recherches participatives à l'épreuve du politique », *Sociologie du travail*, vol. 63, 2021, pp. 1-26. Pour une définition du concept, voir P. Roche, Coproduction des savoirs, *Dictionnaire de la sociologie clinique*, Agnès Vandeveld-Rougale, Pascal Fugier (dir.), Editions érès, 2009, pp. 161-164.
 31. K. Brooks, D. Parkes, « Queering Legal Education : A Project of Theoretical Discovery », *Harvard Women's Law Journal*, vol. 27, 2004, pp. 9 et 15 (sur le danger d'objectification des personnes concernées).
 32. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of

- Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, p. 58 ; B. O. Hing, « Raising Personal Identification Issues of Class, Race, Ethnicity, Gender, Sexual Orientation, Physical Disability, and Age in Lawyering Courses », *Stanford Law Review*, vol. 45, 1993, pp. 1831-1832; bell hooks, *Apprendre à transgresser*, Editions Syllepse, 2019, pp. 86-87 (qui distingue une « autorité de l'expérience » et une « passion pour l'expérience »).
33. W. P. Quigley, « Reflections of Community Organizers : Lawyering for Empowerment of Community Organizations », *Ohio Northern University Law Review*, vol. 21, 1995, pp. 473-474 ; K. Tokarz, N. L. Cook, S. Brooks et B. B. Blom, « Conversations on 'Community Lawyering' : The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education », *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 28, 2008, pp. 398-399 ; M. M. Barry, A. R. Karn, M. E. Johnson, C. F. Klein, L. Vollendorf Martin, « Teaching Social Justice Lawyering : Systematically Including Community Legal Education in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, p. 490 ; A. L. Purkey, « A Dignified Approach : Legal Empowerment and Justice for Human Rights Violations in Protracted Refugee Situations », *Journal of Refugee Studies*, vol. 27, 2014, pp. 276-277 (« participation means not only consultation but also some level of control over decision-making and the final outcomes of initiative » p. 277). Voir aussi le modèle de co-production et co-décision présenté dans : A. Béal, F. Vouatoux, N. Bezghiche, B. Eyraud, « Le projet 'Capdroits' ou comment la recherche en sciences sociales peut-elle participer à l'amélioration de l'exercice des droits de personnes en situation de handicap », *Cliniques Juridiques*, vol. 3, 2018 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=404>].
34. W. J. Mlyniec, « Where to Begin ? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 147-150 ; W. P. Quigley, « Reflections of Community Organizers : Lawyering for Empowerment of Community Organizations », *Ohio Northern University Law Review*, vol. 21, 1995, pp. 478-479 ; K. Tokarz, N. L. Cook, S. Brooks, B. B. Blom, « Conversations on 'Community Lawyering' : The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education », *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 28, 2008, pp. 363-365, 371-375 et 392-393 ; M. Trilsch, L. Ladouceur, « Les International Human Rights Clinics et l'exemple de la Clinique international de défense des droits humains de l'Université du Québec à Montréal », *Cliniques Juridiques*, vol. 3, 2019 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=577>].
35. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, p. 70 (qui propose des déplacements hors de l'université avec ensuite des discussions critiques en classe) ; J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, p. 47 ; H. McDougall, « The Rebellious Law Professor : Combining Cause and Reflective Lawyering », *Journal of Legal Education*, vol. 65, 2015, pp. 340-341 ; R. Owen, « Lawzone : Mapping Unmet Legal Need », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 24, 2017.

36. C'est ce que K. Tokarz, N. L. Cook, S. Brooks et B. B. Blom résument notamment par l'utilisation du terme « engaged presence » dans « Conversations on 'Community Lawyering' : The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education », *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 28, 2008, p. 371. Voir aussi S. Mardsen, « Just Clinics : A Humble Manifesto », *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, 2020, pp. 25-28 (qui demande que les cliniques soient responsables vis-à-vis des communautés avec lesquelles elles travaillent).
37. Comme précisé par J. O. Calmore dans « A Call to Context : The Professional Challenges of Cause Lawyering at the Intersection of Race, Space, and Poverty », *Fordham Law Review*, vol. 67, 1999, p. 1956 : « Practicing law in the community is not a tourist adventure ». Pour un exemple d'apprentissage clinique en contexte, voir M. M. Barry, A. R. Karn, M. E. Johnson, C. F. Klein, L. Vollendorf Martin, « Teaching Social Justice Lawyering : Systematically Including Community Legal Education in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 444-449.
38. Pendant le temps où la Law Clinic travaillait sur les droits des personnes en situation de handicap, ses étudiantes et co-responsables étaient les procès-verbalistes de la Fédération genevoise des associations de personnes handicapées et leurs proches [<http://fegaph.ch>].
39. M. Mercat-Bruns, « Street Law à l'Ecole de droit de Sciences Po : présentation et apprentissages », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=331>], p. 88 ; S. M. Ashar, « Law Clinics and Collective Mobilization », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2008, pp. 407-408 (même si dans ces pages S. M. Ashar se concentre davantage sur l'acquisition de compétences légales transférables pour les étudiantes plutôt que pour les bénéficiaires) ; A. L. Purkey, « A Dignified Approach: Legal Empowerment and Justice for Human Rights Violations in Protracted Refugee Situations », *Journal of Refugee Studies*, vol. 27, 2014, p. 277.
40. Comme le résume W. P. Quigley, « [i]f empowerment is the end, creating dependence on a lawyer is not the means ». W. P. Quigley, « Reflections of Community Organizers : Lawyering for Empowerment of Community Organizations », *Ohio Northern University Law Review*, vol. 21, 1995, p. 466.
41. K. R. Kruse, « Biting off what they Can Chew : Strategies for Involving Students in Problem-Solving Beyond Individual Client Representation », *Clinical Law Review*, vol. 8, 2002, pp. 439-440 ; K. Tokarz, N. L. Cook, S. Brooks, B. B. Blom, « Conversations on 'Community Lawyering' : The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education », *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 28, 2008, pp. 394-395 (« community work is always long-term », p. 395). Cet élément ressort de la dernière question reproduite plus haut de S. M. Ashar dans « Law Clinics and Collective Mobilization », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2008, p. 390.
42. C. Vallier, « Cliniques juridiques : partenariat de compétence et « empowerment » réciproque », *Cliniques Juridiques*, vol. 2, 2018 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=409>].
43. Un autre aspect important est l'évaluation en amont du travail clinique, y compris par ses

- clientes et partenaires institutionnels et associatifs (voir p. ex. L. Thomas, N. Johnson, *The Clinical Legal Education Handbook*, University of London Press, 2020, pp. 241-254).
44. W. A. Bach, S. M. Ashar, « Critical Theory and Clinical Stance », *Clinical Law Review*, vol. 26, 2019, p. 94. Dans cet article, les deux auteurs reviennent notamment sur la particularité du travail d'enseignante et chercheuses clinique, ce d'autant plus qu'il est souvent attendu de ces personnes qu'elles mènent dans le cadre ou hors de la clinique des activités de défense.
 45. Ceci rejoint les principes évoqués plus haut de pratique communautaire ou rebelle du droit qui demandent notamment un travail introspectif, une capacité de collaboration, de l'humilité et une connaissance de son milieu et du milieu des luttes.
 46. C. Blengino, S. L. Brooks, M. Deramat, S. Mondino, « Reflective Practice : Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 26, 2019, p. 54 ; S. Rehaag, « A Snapshot of the Law in the Streets : Reflections of a Former Parkdale Academic Director », *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, 2020, pp. 41-44 ; J. Perelman, « L'enseignement du droit en action : l'émergence des cliniques juridiques en France », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=310>] (notamment sur l'évolution des cliniques étatsuniennes vers des structures de formation professionnelle mettant de côté l'objectif d'intérêt public et de regard critique) ; J. H. Aiken, « Provocateurs for Justice », *Clinical Law Review*, vol. 7, 2001, pp. 287-306.
 47. S. Mardsen, « Just Clinics : A Humble Manifesto », *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, 2020, p. 28 (« Clinics do provide vital practical experience, but if this is what matters most, then we may as well send students to serve as unpaid interns with large urban law firms, use simulations in class, and consider practice-readiness fulfilled. What would be lost in so doing is central to the history and potential of clinics – not only that students are practising, but how and what they are practicing ») ; S. Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>].
 48. bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, pp. 23-28. Voir aussi W. J. Mlyniec, « Where to Begin ? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 156-157 sur l'importance du syllabus dans les cours cliniques. Pour penser un syllabus décolonisé, voir J. Modiri, « The time and Space of Critical Legal Pedagogy », *Stellenbosh Law Review*, vol. 27, 2016, pp. 517-523. Pour un syllabus queer, voir K. Brooks, D. Parkes, « Queering Legal Education: A Project of Theoretical Discovery », *Harvard Women's Law Journal*, vol. 27, 2004, p. 19.
 49. Voir à ce sujet les appels à une pédagogie intentionnelle dans W. J. Mlyniec, « Where to Begin ? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 113-119 ; M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, p. 27 : « the pedagogical choices we make as asocial justice educators are as important as the content we teach ».

50. Pour le regard critique sur le droit plus précisément, un apport substantiel provient également des *critical legal studies* et de ce qu'elles ont amené pour l'enseignement du droit et l'enseignement clinique. Voir par exemple D. Kennedy, « Legal Education and the Reproduction of Hierarchy », *Journal of Legal Education*, vol. 32, 1982 ; F. Valdes, « Outsider Jurisprudence, Critical Pedagogy and Social Justice Activism : Making the Stirrings of Critical Legal Education », *Asian Law Journal*, vol. 10 ; M. Johnson, « An Experiment in Integrating Critical Theory and Clinical Education », *Journal of Gender, Social Policy and Law*, vol. 13, 2005 ; J. Modiri, « The time and Space of Critical Legal Pedagogy », *Stellenbosh Law Review*, vol. 27, 2016 ; J. L. Anderson, « Law School Enters the Matrix: Teaching Critical Legal Studies », *Journal of Legal Education*, vol. 54, 2004 ; H. Charlesworth, « Critical Legal Education », *Australian Journal of Law and Society*, vol. 5, 1988-1989 ; C. Bettinger-Lopez, D. Finger, M. Jain, J. Newman, S. Paoletti, « Redefining Human Rights Lawyering Through the Lens of Critical Theory : Lessons from Pedagogy and Practice », *Georgetown Journal of Poverty Law and Policy*, vol. 18, 2011.
51. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, 1996 (publié pour la première fois en portugais en 1968).
52. I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, p. 10.
53. M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, p. 4 [traduction de la rédaction]
54. Il s'agit d'une des bases fondamentales de toutes les pédagogies critiques. Voir par exemple P. Freire, *Pedagogy of Hope*, Bloomsbury Academic, 2014, p. 67 ; I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, pp. 33-34 ; K. Brooks, D. Parkes, « Queering Legal Education : A Project of Theoretical Discovery », *Harvard Women's Law Journal*, vol. 27, 2004, pp. 9-10 ; K. W. Crenshaw, « Toward a Race-Conscious Pedagogy in Legal Education », *National Black Law Journal*, vol. 11, 1988, pp. 1-3.
55. Pour un panorama international des pédagogies critiques, voir L. De Cock, I. Pereira, *Les Pédagogies Critiques*, Agone, 2019, pp. 35-50 ; voir J. L. Kincheloe, Critical Pedagogy in the Twenty-first century : evolution for survival, in : P. McLaren, J. L. Kincheloe (éd.), *Critical Pedagogy : Where Are We Now ?*, Peter Lang, 2007, pp. 9-42 ; P. McLaren, Critical Pedagogy : A Look at the Major Concepts, *The Critical Pedagogy Reader*, A. Darder, M. Baltodano, R. D. Torres (éd.), Routledge Falmer, 2003, pp. 69-96 ; I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, pp. 89-105.
56. Comme vu plus haut, il s'agit de l'objectif même des pédagogies critiques. Voir par exemple L. De Cock, I. Pereira, *Les Pédagogies Critiques*, Agone, 2019, pp. 35-41 ; I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, pp. 33-34 ; M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016 (notamment pp. 3-26 et 40-42). En matière de pédagogie clinique, voir J. H. Aiken, « Provocateurs for Justice », *Clinical Law Review*, vol. 7, 2001, p. 295, qui se réfère à de nombreuses reprises au concept de « critical consciousness » dans l'apprentissage clinique.

57. bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, pp. 13-22 ; bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, pp. 41-49 ; bell hooks, *Apprendre à transgresser*, Editions Syllepse, 2019, pp. 41-45 ; M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 38-40 et 57-60 ; P. Freire, *Pedagogy of Hope*, Bloomsbury Academic, 2014, pp. 107-109.
58. bell hooks, *Apprendre à transgresser*, Editions Syllepse, 2019 ; bell hooks, *Teaching Community : A Pedagogy of Hope*, Routledge, 2003 ; bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010.
59. Il est fait référence ici à l'objectif d'intérêt public des cliniques juridiques et à celui d'engagement contre les oppressions, inégalités et discriminations des pédagogies critiques. Pour les cliniques qui se définissent comme des lieux d'enseignement émancipateur tournés vers la réflexion critique et l'apport de changements structurels, ces points communs sont encore plus nombreux.
60. Un point central des pédagogies critiques est de lier réflexion et action, ce que P. Freire nomme *praxis*. Voir notamment P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, 1996 (notamment pp. 33, 47-48, 68) ; I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, pp. 36-37 et 84-85 ; M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, p. 126 ; N. Hedjerassi, « A l'école de bell hooks : une pédagogie engage de la liberation », *Recherches & Education*, vol. 16, 2016, pp. 6-7.
61. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, 1996, pp. 52-67 ; P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Editions érès, 2006, pp. 63-103 ; I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, pp. 78-79.
62. Voir aussi P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Editions érès, 2006, p. 82. Cet appel à l'humilité se retrouve aussi, comme vu précédemment, dans la pratique communautaire ou rebelle du droit. Voir H. McDougall, *The Rebellious Law Professor : Combining Cause and Reflective Lawyering*, *Journal of Legal Education*, vol. 65, 2015, pp. 334-335 ; B. Hung, *Movement Lawyering as Rebellious Lawyering : Advocating with Humility, Love and Courage*, *Clinical Law Review*, vol. 23, 2017, pp. 664-665 ; K. Tokarz, N. L. Cook, S. Brooks, B. B. Blom, « Conversations on 'Community Lawyering' : The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education », *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 28, 2008, pp. 395-396.
63. Pour des auteures qui critiquent le recours à la « banking education » des études de droit et plaident pour qu'elles s'inspirent des travaux de Paulo Freire, voir J. Modiri, « The time and Space of Critical Legal Pedagogy », *Stellenbosh Law Review*, vol. 27, 2016, pp. 523-528 ; M. M. Barry, A. R. Karn, M. E. Johnson, C. F. Klein, L. Vollendorf Martin, « Teaching Social Justice Lawyering : Systematically Including Community Legal Education in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 411-413 ; J. Carolin, « When Law Reform Is Not Enough : A Case Study on Social Change and the Role that Lawyers and Legal Clinics Ought to Play », *Journal of Law and Social Policy*, 2014, pp. 130-133 ; C. S.

- Nicácio, J. D. G. Gomes, « Approche générale de l'enseignement par l'expérience à l'université : l'action de deux cliniques juridiques de droits de l'Homme au Brésil », *Cliniques Juridiques*, vol. 3, 2019 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=558>].
64. Il faut néanmoins préciser que des personnes appartenant à des groupes dominés peuvent se voir marginalisées lors de leurs études en droit. Voir par exemple C. K. Iijima, « Separating Support from Betrayal : Examining the Intersections of Racialized Legal Pedagogy, Academic Support, and Subordination », *Indiana Law Review*, vol. 33, 2000, pp. 737-781 ; J. Modiri, « The time and Space of Critical Legal Pedagogy », *Stellenbosh Law Review*, vol. 27, 2016, pp. 517-523 ; R. Mykitiuk, C. T. Sheldon, « Confronting Accessibility in Clinical Legal Education : Human Rights Law and the Accommodation of Law Students with Disabilities in External Placements », *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, 2020, pp. 67-90 ; K. Brooks, D. Parkes, « Queering Legal Education : A Project of Theoretical Discovery », *Harvard Women's Law Journal*, vol. 27, 2004, pp. 3-4 et 8-9.
65. R. L. Allen, C. A. Rossatto, « Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students ? », *Teacher Education Quarterly*, vol. 36, 2009 ; voir aussi S. Bohmer, J. L. Briggs, « Teaching privileged students about gender, race, and class oppression », *Teaching Sociology*, vol. 19, 1991, p. 154-163.
66. B. Omolade, « A Black Feminist Pedagogy », *Women's Studies Quarterly*, vol. 15, 1987, pp. 32-39 [traduction de la rédaction]. Dans le même sens, F. Quigley considère que les enseignantes cliniques devraient se penser comme des « guide by the side » plutôt que des « sage on the stage » (F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, p. 60). Voir aussi S. Arthurs, M. Cooperman, J. Gallagher, F. Greal, J. Lunney, R. Marrs, R. Roe, « From Zero to 60 : Building Belief, Capacity and Community in Street Law Instructors in One Weekend », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 24, 2017, p. 148.
67. I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, p. 73-74 et 121 ; P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, 1996, pp. 61-62.
68. bell hooks (*Apprendre à transgresser*, Editions Syllepse, 2019, p. 129) explique par exemple que « [l]a pédagogie libératrice exige qu'on travaille dans la classe, dans les limites de son corps, avec et au-delà et contre ces limites ». Voir à ce sujet également M. Urban, From « Paradise » to Pragmatism – Reflections on a Visit to York Law School from the Perspective of a Large, Traditional, Continental Law School, *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 26, 2019, pp. 243-244.
69. K. R. Kruse, « Biting off what they Can Chew : Strategies for Involving Students in Problem-Solving Beyond Individual Client Representation », *Clinical Law Review*, vol. 8, 2002, pp. 415-417.
70. Voir *supra*, note 48.
71. Cet aspect est particulièrement important dans la mesure où les pédagogies critiques ne doivent pas être conçues comme une boîte à outils, mais comme un ensemble d'agir éthique

- (voir I. Pereira, « La pédagogie critique : ni techniques, ni outils », *Le Courrier*, 20 novembre 2020). Cela implique aussi une volonté de continuer à apprendre des autres et à se remettre en question (voir p. ex. G. Y. Abraham, « Critical Pedagogy : Origin, Vision, Action & Consequences », *KAPET*, vol. 10, 2014, pp. 90-98).
72. bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, p. 150 ; bell hooks, *Apprendre à transgresser*, Editions Syllepse, 2019, pp. 213, 3-25.
 73. Voir par exemple N. Hedjerassi, « A l'école de bell hooks : une pédagogie engage de la liberation », *Recherches & Education*, vol. 16, 2016, pp. 6-9.
 74. B. Omolade, « A Black Feminist Pedagogy », *Women's Studies Quarterly*, vol. 15, 1987, pp. 32-39.
 75. M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 38-40.
 76. bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, p. 64 ; bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, pp. 85-89 ; M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 38-40.
 77. bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, pp. 22 et 118 (« when a student come to me to complaint about how boring a professor is, my first response is to ask what they have contributed to the classroom dynamic » (p. 118)).
 78. A. Gascon-Cuenca, C. Ghitti, F. Malzani, « Acknowledging the Relevance of Empathy in Clinical Legal Education. Some Proposals from the Experience of the University of Brescia (IT) and Valencia (ESP) », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 25, 2018, pp. 229-235 ; D. R. Hurwitz, « Lawyering for Justice and the Inevitability of International Human Rights Clinics », *Yale Journal of International Law*, vol. 28, 2003, pp. 516-517 ; J. Modiri, « The time and Space of Critical Legal Pedagogy », *Stellenbosh Law Review*, vol. 27, 2016, pp. 527-528 ; P. Barkaskas, M. Alcorn, R. Adair, K. Gotziaman, J. Mackie, « Reflecting on Clinical Legal Education at the Indigenous Community Legal Clinic », *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, pp. 141-157 ; B. O. Hing, « Raising Personal Identification Issues of Class, Race, Ethnicity, Gender, Sexual Orientation, Physical Disability, and Age in Lawyering Courses », *Stanford Law Review*, vol. 45, 1993 ; J. J. Aiken, « Beyond the Disorienting Moment », *Clinical Law Review*, vol. 26, 2019, pp. 47-52 ; F. Valdes, « Outsider Jurisprudence, Critical Pedagogy and Social Justice Activism : Making the Stirrings of Critical Legal Education », *Asian Law Journal*, vol. 10, p. 86 ; M. B. Kashyap, « Rebellious Reflection : Supporting Community Lawyering Practice », *NYU Law Review of Law and Social Change*, vol. 43, pp. 406-407 et 412-417 ; M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 13-14, 16, 40-42 ; J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, pp. 11-22 et 26 (sur la déconstruction du système des privilèges par les étudiantes : « Unmasking privilege allows a person to challenge long-held assumptions and to develop a healthy skepticism about law's neutrality » (p. 18) ; J. H. Aiken, « Provocateurs

- for Justice », *Clinical Law Review*, vol. 7, 2001, pp. 290-306.
79. R. L. Allen, C. A. Rossatto, « Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students ? », *Teacher Education Quarterly*, vol. 36, 2009, pp. 171 et 174-179 ; M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 86-88.
 80. Selon C. K. Iijima, « ideally no case should be taught to a student without the student first asking him or herself the question, 'Who am I ?' » (C. K. Iijima, « Separating Support from Betrayal : Examining the Intersections of Racialized Legal Pedagogy, Academic Support, and Subordination », *Indiana Law Review*, vol. 33, 2000, p. 738.
 81. M. Leering, « Perils, pitfalls and possibilities : introducing reflective practice effectively in legal education », *The Law Teacher*, vol. 53, 2019 ; C. Blengino, S. L. Brooks, M. Deramat, S. Mondino, « Reflective Practice : Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 26, 2019 ; B. O. Hing, « Raising Personal Identification Issues of Class, Race, Ethnicity, Gender, Sexual Orientation, Physical Disability, and Age in Lawyering Courses », *Stanford Law Review*, vol. 45, 1993, pp. 1826-1833 ; M. Urban, « From 'Paradise' to Pragmatism – Reflections on a Visit to York Law School from the Perspective of a Large, Traditional, Continental Law School », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 26, 2019, pp. 245-248 ; M. B. Kashyap, « Rebellious Reflection : Supporting Community Lawyering Practice », *NYU Law Review of Law and Social Change*, vol. 43, pp. 416-418.
 82. M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 81-82 ; I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, p. 77.
 83. Nous nous inspirons de la notion théorique et pédagogique de « politique de la voix » élaborée Par Noémi Michel dans le cadre de sa recherche autour de la voix et du féminisme noir ainsi que dans le cadre de ses enseignements de théories critiques de la « race » et de la postcolonialité donné à l'Université de Genève en automne 2020. A ce sujet, consulter : (https://www.instagram.com/politique_de_la_voix/); voir également, la rencontre publique du théâtre de Vidy avec Dre Noémi Michel, *Des voix inaudibles et oubliées en démocratie*, 27 février 2020, disponible sur [<http://lamarmite.org/evenements/les-conferences-populaires/noemi-michel-2020/>].
 84. bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, p. 21.
 85. J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, pp. 26-29. A propos de l'importance du langage dans l'enseignement, voir aussi L. De Cock, I. Pereira, *Les Pédagogies Critiques*, Agone, 2019, pp. 52-56.
 86. W. J. Mlyniec, « Where to Begin ? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 147-154 ; M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 82-83 ; B. O. Hing, « Raising Personal Identification Issues of Class, Race, Ethnicity, Gender, Sexual Orientation, Physical Disability, and Age in Lawyering Courses », *Stanford Law Review*,

- vol. 45, 1993, p. 1833.
87. M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 82-83.
 88. Voir aussi la technique du « slips of privilege » utilisée par J. H Aiken pour signaler ces commentaires tout en permettant un apprentissage en classe qui n'annihile pas la possibilité de discussions, J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, pp. 52-54.
 89. W. J. Mlyniec, « Where to Begin ? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 147-154 ; A. Gascon-Cuenca, C. Ghitti, F. Malzani, « Acknowledging the Relevance of Empathy in Clinical Legal Education. Some Proposals from the Experience of the University of Brescia (IT) and Valencia (ESP) », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 25, 2018, pp. 231-235.
 90. Voir par exemple D. W. Huggins, C. L. Coghlan, « 'That's not fair !' A Simulation Exercise in Social Stratification and Structural Inequality », *Teaching Sociology*, vol. 32, 2004, pp. 177-187 ; D. R. Norris, « Beat the Bourgeoisie. A social class inequality and mobility simulation game », *Teaching Sociology*, vol. 41, 2013, pp. 334-345.
 91. A propos du capital culturel et de sa reproduction dans l'enseignement, voir notamment P. Bourdieu, J. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de l'enseignement*, Editions de minuit, 1970 ; P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, 1979, pp. 3-6.
 92. B. Richards, L. Camuso, « Cultural Capital in the Classroom: The Significance of Debriefing as a Pedagogical Tool in Simulation-based Learning », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 27, 2015, pp. 94-103.
 93. Voir à ce sujet l'apport également des *critical legal studies* déjà mentionnées *supra*, note 57.
 94. M. R. Diamond, « Community Lawyering : Introductory Thoughts on Theory and Practice », *Georgetown Journal on Poverty Law and Policy*, vol. 22, 2015, pp. 382-383 ; S. M. Ashar, « Law Clinics and Collective Mobilization », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2008, p. 409 ; J. Carolin, « When Law Reform Is Not Enough : A Case Study on Social Change and the Role that Lawyers and Legal Clinics Ought to Play », *Journal of Law and Social Policy*, 2014, pp. 117-118 et 126-128 ; M. B. Kashyap, « Rebellious Reflection : Supporting Community Lawyering Practice », *NYU Law Review of Law and Social Change*, vol. 43, p. 409.
 95. R. Hunter, C. McGlynn, E. Rackley, *Feminist Judgments Project – From Theory to Practice*, Hart Publishing, 2010. Cet ouvrage clé concerne la mise en place anglaise de ces projets de réécriture féministe de jugements qui ont démarré au Canada au début des années 2000 (D. Majury, « Introducing the Women's Court of Canada », *Canadian Journal of Women and the Law*, vol. 18, 2006). Depuis, des projets de réécriture féministe de jugements se sont développés dans de nombreux pays s'attaquant aux décisions de nombreuses cours dans des domaines variés et également récemment en droit international (L. Hodson, T. Lavers, *Feminist Judgments in International Law*, Hart Publishing, 2019). Ces projets font

- généralement l'œuvre d'ouvrages (voir par exemple S. Cowan, C. Kennedy, V. E. Munro, *Scottish Feminist Judgments : (Re)Creating Law from the Outside*, Hart Publishing, 2019). Une série importante d'articles de réflexions a également émergé sur ce sujet. Voir notamment le *Special Issue : The Feminist Judgment Project* du *Journal Law Teacher* de 2012 (vol. 46, numéro 3) et le *Feminist Judgments Symposium* dans *Notre Dame Law Review Online* de 2018 (vol. 94, numéro 1). Voir aussi parmi d'autres : R. Hunter, « The Power of Feminist Judgments ? », *Feminist Legal Studies*, vol. 20, 2012 ; D. Otto, « Feminist Judging in Action : Reflecting on the *Feminist Judgments In International Law Project* », *Feminist Legal Studies*, vol. 28, 2020 ; E. Rackley, « Why Feminist Legal Scholars Should Write Judgments : Reflections on the Feminist Judgments Project in England and Wales », *Canadian Journal of Women and the Law*, vol. 24, 2012 ; B. J. Crawford, K. M. Stanchi ; L. L. Berger, « Feminist Judging Matters : How Feminist Theory and Methods Affect the Process of Judgment », *University of Baltimore Law Review*, vol. 47, Spring 2018.
96. R. Hunter, C. McGlynn, E. Rackley, *Feminist Judgments Project – From Theory to Practice*, Hart Publishing, 2010, p. 3 [traduction de la rédaction].
 97. R. Hunter, « Feminist Judgments as teaching resources », *Oñati Socio-Legal Series*, vol. 2, 2012, p. 58 [traduction de la rédaction].
 98. R. Hunter, C. McGlynn, E. Rackley, *Feminist Judgments Project – From Theory to Practice*, Hart Publishing, 2010, pp. 35-42. Pour une utilisation de cette technique dans les espaces francophones, voir F. Miranda, *Oliari et autres vs Italie, un arrêt de la CrEDH au prisme de la perspective de genre en droit. Les enjeux normatifs et sociaux du mariage homosexuel en Europe*, Mémoire de Maîtrise en Études Genre – Faculté des sciences de la société – Université de Genève, 2016.
 99. R. Hunter, « Feminist Judgments as teaching resources », *Oñati Socio-Legal Series*, vol. 2, 2012 ; N. Rogers, « Performance and Pedagogy in the Wild Law Project », *Legal Education Review*, vol. 27, 2017, pp. 65- 70 (avec une perspective non pas féministe mais antispeciste) ; B. J. Crawford et al., « Teaching with Feminist Judgments : A Global Conversation », *Law and Inequality*, vol. 38, 2020 ; A. Grear, « Learning legal reasoning while rejecting the oxymoronic status of feminist judicial rationalities : A view from the law classroom », *Law Teacher*, vol. 46, 2012 ; L. L. Berger, K. M. Stanchi, B. J. Crawford, « Learning from Feminist Judgments : Lessons in Language and Advocacy », *Texas Law Review*, vol. 98, 2019. Dans ce dernier article, les avantages de cet outil pour l'enseignement du droit sont présentés pp. 42-43, notamment le fait que « feminist judgments are one of the only ways that 'outsider' students-those whose perspectives have been historically erased or marginalized in law-can see themselves and their lived experiences reflected in the law » (p. 43).
 100. Cette optique interdisciplinaire ressort des pédagogies critiques mais également des pédagogies cliniques et de la pratique rebelle ou communautaire du droit qui recommande aux juristes en matière de justice sociale d'apprendre à travailler avec d'autres corps de métiers. Voir aussi K. Tokarz, N. L. Cook, S. Brooks, B. B. Blom, « Conversations on

- 'Community Lawyering' : The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education », *Washington University Journal of Law and Policy*, vol. 28, 2008, pp. 379-385.
101. Les écrits de bell hooks sur l'ouverture radicale sont particulièrement utiles sur ce sujet : bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, pp. 191-192; bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, pp. 10-11. Voir aussi P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Editions érès, 2006, p. 51.
102. « En effet, il ne s'agit pas pour les pédagogies critiques d'apprendre aux élèves ou aux étudiants à trouver des solutions aux problèmes (des entrepreneurs capitalistes, par exemple) mais de les encourager à problématiser le cadre qui rend possible les questions qui leur sont posées dans les institutions scolaires ou en formation » dans I. Pereira, *Paulo Freire, Pédagogue des Opprimé-e-s*, Libertalia, 2017, pp. 78-79.
103. Pour approfondir ces réflexions, voir en particulier la méthode proposée par C. Grose (dans « Uncovering and Deconstructing the Binary : Teaching (and Learning) Critical Reflection in Clinic and Beyond », *Clinical Law Review*, vol. 22, 2016) qui demande aux étudiantes cliniques dans leur travail de passer par quatre étapes : « fact-gathering, diagnosis/problem-definition, problem solving, evaluation ». Elle explique que l'étape de *problem-solving* est la plus simple pour les étudiantes en droit, mais qu'il est essentiel de les pousser vers une réflexion plus critique qui exige de « asking questions before seeking answers, and then evaluating what we have learned, and what more we need to know before moving forward » (p. 315).
104. S. Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017, § 53 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>] (« Je dis souvent aux étudiants que la satisfaction de soi est l'un des risques du métier, et j'essaie de l'éviter à tout prix. J'encourage l'optimisme, mais toujours accompagné d'un sens des réalités et d'une reconnaissance de nos limites, en tant que juristes et êtres humains »). Cela rejoint la question de la posture d'humilité déjà évoquée.
105. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995.
106. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, pp. 37-38.
- Comme le précise Quigley : « [e]very clinical teacher has several compelling stories about students' disorienting moments » (p. 53). Pour J. H. Aiken, « Clinical legal education increases the possibility for disorienting moments » (J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, p. 37). Voir aussi A. Gascon-Cuenca, C. Ghitti, F. Malzani, « Acknowledging the Relevance of Empathy in Clinical Legal Education. Some Proposals from the Experience of the University of Brescia (IT) and Valencia (ESP) », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 25, 2018, pp. 219-220 ; S. Buhler, C. Johnson, N. Blenkinsop, L. Jensen, K. Pidskany, « Clinical education on the Ground : A Conversation », *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, 2020, pp. 131-132.

107. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, pp. 38-44.
108. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995. Voir aussi W. J. Mlyniec, « Where to Begin ? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 135 et 138-139 ; C. Blengino, S. L. Brooks, M. Deramat, S. Mondino, « Reflective Practice : Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 26, 2019, pp. 61-63 et 69-74 ; S. M. Ashar, « Law Clinics and Collective Mobilization », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2008, pp. 364-367 ; J. J. Aiken, « Beyond the Disorienting Moment », *Clinical Law Review*, vol. 26, 2019 ; L. Donnelly, « Putting 'Disorienting Moments' at the Centre of Legal Education », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 24, 2017 ; J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, pp. 1-64.
109. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, p. 51 [traduction de la rédaction].
110. Voir p.ex. C. Blengino, S. L. Brooks, M. Deramat, S. Mondino, « Reflective Practice : Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 26, 2019, p. 73 ; S. M. Ashar, « Law Clinics and Collective Mobilization », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2008, p. 365 ; J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, pp. 24-25.
111. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, pp. 51-52.
Mezirow lui-même parle plus spécifiquement de dix étapes, voir J. Mezirow, *Transformative Dimensions of adult learning*, Jossey-Bass Publishers, 1991, pp. 98-99.
112. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, p. 52.
113. A propos de l'utilité et des difficultés associés à la tenue d'un journal de bord, voir en particulier E. Berry, E. Black, « The Integrative Learning Journal (or, Getting beyond 'True Confessions' and 'Cold Knowledge') », *Women's Studies Quarterly*, vol. 15, 1987, pp. 59-64.
114. F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, pp. 56-72.
115. J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, p. 26. Ceci rejoint l'élément évoqué plus haut de la nécessaire analyse critique des étudiantes sur leurs multiples identités et positionnement.
116. bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, pp. 127-137 ; M. Adams, L. A. Bell

- (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 42-45.
117. bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, pp. 107-108 et 127-137. Dans « Where to Begin ? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 128-129, W. J. Mlyniec précise même qu'un des quatre comportements dysfonctionnels auquel se confrontent régulièrement les enseignantes cliniques concerne la question de la place des émotions dans ces enseignements.
 118. bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, pp. 127-137 ; P. Freire, *Pedagogy of Hope*, Bloomsbury Academic, 2014, pp. 1, 67 ; P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Editions érès, 2006, pp. 83-86, 123-124. La question de la neutralité axiologique fait débat au sein des cliniques juridiques. Si de nombreuses cliniques dans le monde semblent s'éloigner du postulat d'un enseignement et d'une recherche neutres et que la discussion paraît close aux États-Unis, elle divise encore les cliniques juridiques francophones. Voir S. Etoa, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et idée de justice », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=308>] ; M. Trilsch, L. Ladouceur, « Les International Human Rights Clinics et l'exemple de la Clinique internationale de défense des droits humains de l'Université du Québec à Montréal », *Cliniques Juridiques*, vol. 3, 2019 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=577>] ; S. Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>] ; G. Dufour, D. Pavot, « Les cliniques juridiques à l'appui des causes militantes : Réflexions sur la base de l'expérience du Bureau d'assistance juridique de la Faculté de droit de l'Université de Sherbrooke », *Cliniques Juridiques* vol. 4, 2020 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=635>].
 119. bell hooks, *Apprendre à transgresser*, Editions Syllepse, 2019, pp. 121-154.
 120. bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, pp. 127-137 ; bell hooks, *Apprendre à transgresser*, Editions Syllepse, 2019, pp. 126-132. A propos de l'importance des corps dans l'enseignement universitaire, voir en particulier M. J. Matsuda, *Where is Your Body? And Other Essays on Race, Gender and the Law*, Beacon Press, 1996, pp. ix-xiii.
 121. M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 57 et 397-418 ; J. J. Aiken, « Beyond the Disorienting Moment », *Clinical Law Review*, vol. 26, 2019 (qui explique notamment ses propres moments de désorientation en tant qu'enseignante clinique) ; P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, 1996, p. 42.
 122. Une littérature existe sur le fait d'enseigner en tant que lesbienne dans une faculté de droit ainsi que de développer une théorie du droit et une pédagogie lesbienne de l'enseignement du droit. Voir notamment G. K. Miccio raconte, « Closing my Eyes and Remembering Myself* : Reflections of a Lesbian Law Professor », *Columbia Journal of Gender and Law*, vol. 7, 1997 ; K. Brooks, D. Parkes, *Queering Legal Education : A Project of Theoretical Discovery*, *Harvard Women's Law Journal*, vol. 27, 2004 ; K. Franklin, S. Chinn, « Lesbians, Legal Theory and Other Superheroes, Book Review of Ruthann Robson's

- Sappho Goes to Law School : Fragments in Lesbian Legal Theory », *NYU Review of Law and Social Change*, vol. 25, 1999.
123. Voir aussi J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, p. 22 sur les difficultés concernant les questions identitaires en classe d'être ou de ne pas être concernées dans la manière où cela est perçu et parfois attaqué par les collègues et les étudiantes.
 124. W. J. Mlyniec, « Where to Begin ? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy », *Clinical Law Review*, 2012, p. 150.
 125. W. J. Mlyniec, « Where to Begin ? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy », *Clinical Law Review*, vol. 18, 2012, pp. 147-154 ; bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, p. 18 ; P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Editions érès, 2006, pp. 62 et 82-83.
 126. bell hooks, *Apprendre à transgresser*, Editions Syllepse, 2019, pp. 43-44.
 127. bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, pp. 51-52 et 55-58 (« [b]y making ourselves vulnerable we show our students that they can take risks, that they can be vulnerable, that they can have confidence that their thoughts, their ideas will be given appropriate consideration and respect », p. 57).
 128. bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, pp. 159-163. Comme l'écrit bell hooks, « [r]efusing to make a place for emotional feelings in the classroom does not change the reality that their presence overdetermines the conditions where learning can occur » (bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, p. 133) ; P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Editions érès, 2006, pp. 152-157.
 129. Ron Scapp dans bell hooks, *Teaching Community*, Routledge, 2003, p. 112 ; bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, pp. 51-52 ; M. Adams, L. A. Bell (éd.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3^{ème} éd., Routledge, 2016, pp. 82-83. Il s'agit néanmoins de toujours faire attention à ce que « [a]ll personal disclosure by facilitators should be for the purpose of helping participants achieve a better understanding of the topic » (M. Adams, L. A. Bell, précité, p. 81).
 130. A. Gascon-Cuenca, C. Ghitti, F. Malzani, « Acknowledging the Relevance of Empathy in Clinical Legal Education. Some Proposals from the Experience of the University of Brescia (IT) and Valencia (ESP) », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 25, 2018, pp. 230-242. Dans le même sens, G. K. Miccio raconte (dans « Closing my Eyes and Remembering Myself* : Reflections of a Lesbian Law Professor », *Columbia Journal of Gender and Law*, vol. 7, 1997, pp. 168-169) la manière dont elle a surpris ses élèves dans un cours lors duquel après les avoir interrogées, selon la méthode socratique, sur les faits de l'affaire *Bowers v. Hardwick* (arrêt de la Cour Suprême étatsunienne de 1986 condamnant un homme gay pour sodomie), elle leur a demandé « to get into Hardwick's head and heart, and to identify what he is thinking and feeling ». L'exercice a par ailleurs le bénéfice non seulement de permettre aux étudiantes de faire ressortir des émotions mais aussi de prendre

- conscience de son appartenance ou non à des catégories sociales et des conséquences qui peut en découler, également en droit.
131. J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997, p. 2 (« to try to use the student's own sense of frustration and injustice to teach him about his role as a lawyer in promoting the ideals of justice, fairness and morality ») ; P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Editions érès, 2006, pp. 57-58 (sur le rôle formateur de la « colère juste »).
 132. Il est néanmoins important pour les enseignantes, comme le dit bell hooks, de savoir discerner si les manifestations d'émotions, notamment des pleurs, « can be used to nurture a deeper class discussion or if they are an intrusion » (bell hooks, *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*, Routledge, 2010, p. 78).
 133. bell hooks, *Apprendre à transgresser*, Editions Syllepse, 2019, p. 41 ; S. Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=306>] ; P. Barkaskas, M. Alcorn, R. Adair, K. Gotziaman, J. Mackie, « Reflecting on Clinical Legal Education at the Indigenous Community Legal Clinic », *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, 2020 ; M. Urban, « From 'Paradise' to Pragmatism – Reflections on a Visit to York Law School from the Perspective of a Large, Traditional, Continental Law School », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 26, 2019, pp. 245-247 ; F. Quigley, « Seizing the disorienting Moment : Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, pp. 59-60 ; B. O. Hing, « Raising Personal Identification Issues of Class, Race, Ethnicity, Gender, Sexual Orientation, Physical Disability, and Age in Lawyering Courses », *Stanford Law Review*, vol. 45, 1993, pp. 1826-1830 et 1832.
 134. A propos de la valeur respective des séances de débriefing individuelles et collectives, voir B. Richards, L. Camuso, « Cultural Capital in the Classroom : The Significance of Debriefing as a Pedagogical Tool in Simulation-based Learning », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 27, 2015, pp. 98-100.
 135. M. Mercat-Bruns, « Street Law à l'Ecole de droit de Sciences Po : présentation et apprentissages », *Cliniques Juridiques*, vol. 1, 2017 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=331>].
 136. S. Rehaag, « A Snapshot of the Law in the Streets : Reflections of a Former Parkdale Academic Director » , *Journal of Law and Social Policy*, vol. 32, 2020, p. 35 ; C. Vallier, « Cliniques juridiques : partenariat de compétence et « empowerment » réciproque, *Cliniques Juridiques*, vol. 2, 2018 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=409>].
 137. H. McDougall, « The Rebellious Law Professor : Combining Cause and Reflective Lawyering, *Journal of Legal Education*, vol. 65, 2015, pp. 334-335 ; B. Hung, « Movement Lawyering as Rebellious Lawyering : Advocating with Humility, Love and Courage », *Clinical Law Review*, vol. 23, 2017, pp. 664-665.

