



Cliniques Juridiques

Volume 7 – 2023

Analyse croisée de parcours académique et professionnel en clinique juridique: une comparaison entre la CDIPH et la CIDDHU

Myriam Pigeon & Cloé Dubuc

Pour citer cet article : Myriam Pigeon & Cloé Dubuc, « Analyse croisée de parcours académique et professionnel en clinique juridique: une comparaison entre la CDIPH et la CIDDHU », *Cliniques juridiques*, Volume 7, 2023 [<https://cliniques-juridiques.org/?p=1003>]

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/)

Analyse croisée de parcours académique et professionnel en clinique juridique: une comparaison entre la CDIPH et la CIDDHU

Myriam Pigeon & Cloé Dubuc

À noter 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. Fondée en 2005, la Clinique internationale de défense des droits humains de l'UQAM (ci-après « CIDDHU ») est une première de son domaine dans la Francophonie. Elle possède une expertise de renom dans le litige et le plaidoyer international relatifs à la protection des droits humains. La Clinique de droit international pénal et humanitaire (ci-après « CDIPH »), pour sa part, a acquis, depuis sa genèse en 2008, une réputation internationale en matière de formation universitaire axée sur la pratique du droit international pénal et humanitaire. La CIDDHU et la CDIPH sont des piliers de l'enseignement clinique au Québec; elles permettent chaque année à des dizaines d'étudiantes de s'initier à la pratique du droit international – pénal, humanitaire et des droits humains – en leur permettant de s'impliquer dans des cas réels en collaboration avec des organisations non gouvernementales (ci-après « ONG »), avocates et professionnelles du droit aux quatre coins de la planète.

2. Durant nos parcours académiques, nous avons eu l'occasion unique de participer comme étudiantes cliniciennes à la CDIPH, pour Cloé [1], et à la CIDDHU, pour Myriam. Au fil des sessions universitaires, nous avons pu cheminer au sein de nos cliniques respectives en assumant des rôles de superviseuses et de coordonnatrices. Ce triple chapeau nous a permis, et nous permet encore à ce jour de développer une compréhension poussée des enjeux propres au fonctionnement d'une clinique juridique et de l'importance de l'enseignement qui y est dispensé. C'est en partie la constatation des similarités de nos postes ainsi que des divergences de nos expériences qui a motivé nos réflexions et la rédaction du présent article.

3. Celui-ci a pour double objectif de partager nos expériences en tant qu'étudiantes, superviseuses et coordonnatrices ainsi que de comparer nos apprentissages et réflexions développées pendant et suivant la complétion de ces rôles. Un œil critique permettra également de soulever les bons et les moins bons coups des cliniques juridiques et de la CDIPH et la CIDDHU, plus précisément.

4. L'article est divisé en trois parties, en fonction des trois rôles entrepris, et présente chaque fois nos expériences avant d'entamer une analyse comparée et critique de nos apprentissages et réflexions.

Définition du rôle et du fonctionnement de la CDIPH et de la CIDDHU

5. Afin de mieux comprendre et d'apprécier les choix méthodologiques de chaque clinique et les éléments de comparaison soulevés, il importe de définir ce qu'est une « participation clinique » à la CDIPH et la CIDDHU.

6. La CDIPH et la CIDDHU sont toutes deux des activités universitaires créditées menées par des étudiantes sous la supervision de professeures et de juristes. Elles visent chacune un double objectif : appuyer des avocates, ONG ou des victimes de violations de droits humains en offrant, entre autres, des services de recherche, d'analyse et de rédaction juridiques ainsi que dispenser une formation universitaire aux étudiantes axée sur la pratique du droit international. En ce sens, le rôle et les objectifs pédagogiques de la CDIPH et de la CIDDHU s'inscrivent dans le mouvement des *International Human Rights Clinics* (ci-après « IHRC »). En plus de permettre l'apprentissage par expérience et la professionnalisation des cliniciennes, les IHRC ont la spécificité « de contribuer aux luttes pour la défense des droits humains et de sensibiliser aux enjeux de justice sociale » [2].

7. Alors que la CDIPH et la CIDDHU fonctionnent toutes deux comme « des petites ONG » [3], notamment sur les plans de l'établissement de partenaires et de définition des mandats, elles possèdent des approches quelque peu différentes. En effet, la CIDDHU accorde une plus grande place à la formation théorique et aux tâches institutionnelles, alors que la CDIPH maximise les *résultats* destinés aux partenaires externes. La CIDDHU dispense à cet effet des cours théoriques chaque semaine sur divers aspects propres à la pratique de la défense des droits humains, tels que la méthodologie de documentation des violations des droits humains, la rédaction juridique, le militantisme, le plaidoyer et le litige stratégique. Certains cours sont également consacrés à la présentation des mandats, lesquels permettent le partage de défis et la réflexion critique sur le travail des étudiantes [4]. Quant aux tâches institutionnelles, elles réfèrent aux mandats-cliniques, soient différentes activités réalisées par les étudiantes, telles que la révision d'un manuel, l'organisation d'une conférence et la tournée des classes pour le recrutement, ayant pour objectif le développement et la promotion de la CIDDHU.

8. En termes de modalités de fonctionnement, la CIDDHU opère sur deux sessions universitaires par année, soit à l'automne et à l'hiver. Les étudiantes y participent généralement pour une session. Il s'agit d'une charge de travail d'environ 15 heures par semaine. Sur ces 15 heures, trois sont dédiées aux cours théoriques hebdomadaires et une dizaine sert à la réalisation du mandat partenaire. Le reste est dédié au mandat-clinique.

9. Pour sa part, la CDIPH mise sur les formations virtuelles « pré-départ » et la méthode des « *crash courses* » [5]. Les formations comprennent des capsules d'informations préenregistrées sur la création, les objectifs, le déroulement et les modes d'évaluation de la Clinique, de même qu'un exercice déontologique à réaliser en équipe et une séance avec la bibliothécaire sur l'accès aux ressources. Quant aux « *crash courses* », ils permettent une acquisition rapide de savoirs devant être immédiatement mobilisés pour réaliser le mandat proposé. Cette méthode est conforme à l'approche susmentionnée de la CDIPH et à son objectif de professionnalisation, alors que ces cours sont similaires au type de formation reçue en milieu de travail et priorisent la mise en action générant des impacts spécifiques pour le partenaire.

10. En ce qui a trait au calendrier de formation de la CDIPH, elle exige une charge de travail d'environ 150 heures réparties sur 15 semaines. Le nombre d'heures de travail à effectuer chaque semaine varie en fonction des besoins de la partenaire et des contraintes académiques de l'étudiante. Ces heures comprennent également le temps consacré aux formations, estimé à environ 20 heures. Contrairement à la CIDDHU, la CDIPH opère sur trois sessions universitaires par année. Les étudiantes ne s'impliquent que pour une seule session. Il existe toutefois la possibilité de prolonger l'engagement pour des sessions additionnelles.

Cliniciennes en apprentissage

Partage d'expérience de Cloé Dubuc à titre de clinicienne à la CDIPH

11. À l'hiver 2021, durant ma maîtrise à l'Université Laval, j'ai eu la chance de participer comme étudiante à la CDIPH en réalisant un mandat de recherche et de rédaction juridique auprès d'une avocate travaillant sur des dossiers de défense des droits humains. Le sujet du mandat portait sur des violations alléguées de normes internationales du travail dans un secteur précis de l'industrie agricole. L'objectif consistait à effectuer une recherche factuelle et juridique sur ces violations et à produire des mémorandums de recherche pour chaque pays visé par les allégations.

12. Accompagnée par une collègue, nous étions supervisées directement par la direction de la Clinique, alors que d'autres équipes étaient encadrées par des étudiantes-superviseuses. Le choix de la supervision – équipe de direction ou étudiante – est opéré en fonction de la complexité des mandats proposés et du financement disponible à l'emploi d'étudiantes-superviseuses. La partenaire était également impliquée dans la supervision de notre recherche, notamment pour l'approbation du plan de travail et de l'échéancier ainsi que lors de la révision finale des mémorandums de recherche. Nous pouvions communiquer directement avec elle par courriel.

13. En amont de la réalisation du mandat, nous devons suivre les formations en ligne et participer à une rencontre introductive de cohorte. Lors de cette dernière, nous avons eu la

chance de rencontrer les autres étudiantes cliniciennes et d'échanger sur nos mandats respectifs.

14. En parallèle, nous devons également réaliser un mandat-clinique de cohorte, lequel portait sur la production française d'informations sur la base de données juridiques Lexisus.

Partage d'expérience de Myriam Pigeon à titre de clinicienne à la CIDDHU

15. Mon implication à la CIDDHU a débuté à ma troisième année de baccalauréat, en septembre 2020. Alors que la pandémie battait son plein, j'ai participé à la première édition virtuelle de la Clinique.

16. Placées en équipe de trois étudiantes, nous avons rédigé un *amicus curiae* qui fut déposé devant la Cour Suprême de Justice du Honduras ainsi qu'une note de recherche portant sur les normes internationales relatives à l'accès à la justice dans un contexte de corruption. Par une recherche jurisprudentielle au sein du système interaméricain de protection des droits humains, nous cherchions à mettre en lumière les effets de la corruption sur ces droits, plus particulièrement sur les droits des peuples autochtones.

17. Des rencontres hebdomadaires avec l'avocate et la *case-manager* du dossier nous permettaient de poser des questions, partager nos préoccupations et pousser nos réflexions. Durant la session, nous avons également eu la chance de rencontrer le partenaire afin d'établir les objectifs et les attentes du mandat. Les communications avec ce dernier étaient assurées par l'avocate du dossier.

18. En plus de ce mandat, notre équipe devait réaliser le mandat-clinique de mise à jour du manuel de l'étudiante, lequel contient les informations relatives aux règles et pratiques de fonctionnement de la Clinique. Parallèlement à ces dossiers client et clinique, nous suivions également les cours théoriques de la CIDDHU chaque semaine.

Analyse comparée des apprentissages

19. La prochaine section propose de comparer nos apprentissages à titre de cliniciennes au sein de la CIDDHU et de la CDIPH, en se basant sur les trois compétences clés identifiées par la pédagogie générale et l'enseignement clinique : les savoirs (l'acquisition de connaissances), le savoir-faire et le savoir-être [6].

20. Il importe de mentionner que la particularité virtuelle de nos expériences, en pleine pandémie de COVID-19 pour Myriam et entièrement en ligne pour Cloé [7], a eu des impacts tant positifs que négatifs sur le développement de ces trois compétences. D'un côté, nous avons développé de nouvelles aptitudes de travail adaptées à la nouvelle réalité mondiale du travail à distance, incluant la gestion de la confidentialité des rencontres et des dossiers

électroniques. De l'autre côté, nous estimons que cet enseignement virtuel a pu nuire à l'établissement de connexions humaines qui se trouvent habituellement au cœur de l'« expérience clinique » [8].

L'acquisition des connaissances

21. Une mission importante des cliniques juridiques consiste à inculquer des savoirs aux étudiantes, soit des connaissances juridiques et factuelles propres au mandat [9]. Leur transmission s'effectue généralement par la méthode du *learning by doing*, développé par John Dewey [10]. Cette méthode était au cœur de nos expériences à la CDIPH et la CIDDHU.

22. Nous étions effectivement toutes deux actrices de notre propre formation, lancées sur un sujet qui nous était inconnu – quoique s'insérant dans notre champ d'études – et mandatées à réaliser des recherches sur ce dernier. Nous sommes convaincues que cette méthode d'enseignement fût significativement plus formatrice que celle retenue par la mission classique de diffusion et de transmission des savoirs offerte par les autres cours universitaires. En effet, par un apprentissage proactif, caractérisé par notre engagement direct avec les sources juridiques et leur application concrète aux faits du mandat, nous avons développé une compréhension profonde des règles de droit et des concepts théoriques relatifs à nos dossiers. Autrement dit, c'est par cette application pratique que nous avons constaté les complexités et les zones grises du droit et, ce faisant, appris à formuler les stratégies juridiques répondant aux obstacles du mandat.

23. L'efficacité de cette méthode éducative découle en partie du fait de la réappropriation des connaissances apprises durant notre cursus universitaire, principalement des cours théoriques sur les droits de la personne suivis en amont de nos passages aux cliniques [11]. Cet aspect a rendu plus faciles le maniement des règles juridiques applicables et la navigation au travers des différentes bases de données en droit international, en plus de consolider nos apprentissages théoriques. L'impact formateur de nos expériences fut ainsi renforcé par le *timing* de notre participation clinique ainsi que par la « richesse » de nos bagages théoriques. Nous tenons à souligner que cette réalité n'est toutefois pas partagée par toutes les cliniciennes; chacune ayant des parcours distincts qui ne comprennent pas nécessairement des cours sur les droits de la personne.

Le savoir-être

24. Une deuxième mission de l'enseignement clinique consiste à développer des qualités personnelles, souvent appelées des « *soft skills* », qui incluent la ponctualité, le respect d'autrui et des règles de déontologies, la collégialité, le professionnalisme, l'autonomie, l'organisation et la réflexivité [12]. Ces qualités peuvent se développer tant par la construction et le maintien des relations entre coéquipières, qu'avec les mandataires et l'équipe de supervision [13].

25. De nos deux expériences, le développement d'un savoir-être s'est en grande partie concrétisé par nos relations avec la mandataire et les particularités de son milieu professionnel. En effet, les retours du partenaire – comme de nos superviseuses – ont stimulé notre ouverture d'esprit, nos capacités d'adaptation et notre professionnalisme. À cet effet, le développement de compétences communicationnelles d'ordre professionnel est d'ailleurs mis de l'avant au sein de la CDIPH, alors que les échanges entre les partenaires et les étudiantes se font par canaux directs [14]. Toutefois, l'absence de lien direct avec les justiciables a limité dans une certaine mesure la constatation réelle et pratique de nos efforts. En ayant peu ou pas de contact avec ces derniers, il est complexe de comprendre les liens entre ces efforts et les retombées escomptées du mandat. Par ailleurs, cette réalité peut entraver le développement d'une empathie envers les bénéficiaires du projet, une des visées des IHRC, et affecter la motivation qui en découle dans la poursuite du mandat [15].

26. Outre les relations avec les superviseuses et les partenaires, des compétences interpersonnelles se sont forgées par le travail d'équipe, notamment le respect mutuel, le partage de tâches, la communication et l'écoute active. Alors que nous pensions déjà avoir développé ces qualités lors de travaux universitaires, la formation des équipes par la direction des cliniques déconstruit ces « acquis » et nous force à réapprendre ces qualités.

Le savoir-faire

27. Comme troisième composante de l'apprentissage clinique, le savoir-faire réfère « *aux compétences opérationnelles, c'est-à-dire à la capacité pour une personne étudiante de réaliser certaines tâches propres au milieu professionnel* » [16]. Ces compétences incluent notamment les techniques de recherche efficaces, le référencement à des sources fiables et la production de différents types de documents et de stratégies juridiques.

28. À cet effet, il ne fait pas de doute, selon nous, que le savoir-faire fût la compétence la plus développée des trois objectifs pédagogiques cliniques. La CIDDHU comme la CDIPH offrent en effet aux cliniciennes divers outils propres au développement de compétences opérationnelles, tels que des modèles d'ordres du jour et de procès-verbaux ainsi que des formations et des aides à la recherche juridique. Les différents cours théoriques offerts à la CIDDHU, notamment ceux sur la méthodologie de documentation des violations des droits humains et de rédaction juridique, participent également à la transmission de ce savoir-faire.

29. Le développement de compétences professionnelles fut donc similaire dans nos deux expériences, où nous étions amenées à rédiger différents types de documents techniques, incluant des ordres du jour, des rapports hebdomadaires ainsi que des documents de fin de mandat ou de transition.

30. L'établissement d'échéanciers nous a également permis de développer des méthodes de

recherche plus efficaces et un partage réfléchi des tâches à réaliser entre les membres de l'équipe. Alors que la tenue de rencontres hebdomadaires à la CIDDHU permet un suivi du mandat plus strict, la plus grande liberté offerte à la CIDPH permet aux étudiantes de développer d'importantes capacités organisationnelles et une autonomie professionnelle, en plus de permettre l'expression de la créativité.

31. Nous avons tout de même constaté que les structures mises en place par nos cliniques juridiques afin d'offrir une formation professionnalisante reproduisent parfois le milieu professionnel sans nécessairement le critiquer.

Superviseures en formation

Partage d'expérience de Cloé à titre d'étudiante-superviseure à la CDIPH

32. Un an après ma participation étudiante à la CDIPH, j'ai eu la chance d'agir à titre d'étudiante-superviseure pour diverses équipes œuvrant pour deux partenaires : Médecins sans frontières et Avocats sans frontières Canada. Mes responsabilités principales incluent la gestion d'équipe, la révision des documents juridiques et internes, le suivi avec la Direction et la partenaire ainsi que la participation à la préparation de l'évaluation des étudiantes.

33. La complexité de la gestion d'équipe varie d'un mandat de supervision à l'autre, dépendamment de son rythme et de la composition de l'équipe [17]. À titre d'exemple, après qu'un membre d'une équipe de Médecins sans frontières dû se désister, le mandat reposait sur une seule étudiante. Cette tâche consistait donc davantage à m'assurer du bien-être de l'étudiante que de composer avec les questions de cohésion et collaboration.

34. Mes tâches relatives à la révision impliquent la révision du contenu des documents juridiques produits et des méthodes de travail de l'équipe. La révision juridique est parfois déstabilisante, lorsque les sujets des dossiers touchent à des domaines du droit international qui me sont inconnus. Dans ces cas, je dois apprendre à maîtriser rapidement les notions de droit et les moteurs de recherche principaux afin de pouvoir guider les étudiantes au meilleur de mes capacités.

35. Ma responsabilité d'intermédiaire consiste principalement à réviser les courriels des étudiantes destinés aux partenaires, à encadrer les rencontres avec ces dernières et à m'assurer que leurs attentes et demandes soient répondues activement et adéquatement. Cette responsabilité inclut également de faire le pont entre l'équipe et la Direction de la Clinique sur la progression du mandat.

36. Finalement, avec les partenaires et la Direction de la Clinique, je contribue à la préparation de l'évaluation des étudiantes, laquelle est réalisée la professeure responsable de la Clinique. Ayant été préalablement assistante de cours à l'Université Laval, je constate qu'autant les

méthodes que les critères d'évaluation diffèrent. Néanmoins, comme les balises d'évaluation me sont transmises à l'avance, je suis en mesure de remplir ma tâche avec aise.

Partage d'expérience de Myriam à titre de *case-manager* à la CIDDHU

37. Suite à mon passage à la CIDDHU comme clinicienne, j'ai poursuivi mon implication à titre de *case-manager*. Le rôle des *case-managers* vise essentiellement à appuyer l'encadreuse-avocate dans la gestion, la supervision et l'exécution du mandat.

38. Jusqu'à ce jour, j'ai eu l'occasion d'encadrer cinq équipes à la Clinique. Mon expérience a beaucoup varié selon la nature des dossiers et la méthode de travail de l'encadreuse. De façon générale, je répondais aux diverses questions des étudiantes sur les aspects techniques de la CIDDHU, tels que son fonctionnement ou sa méthodologie. Au cours de la session, j'étais également responsable des rappels d'échéanciers relatifs aux travaux à remettre dans le cadre des cours de la Clinique.

39. Quant au mandat-partenaire, j'assistais l'encadreuse-avocate dans la révision des documents juridiques et internes produits par l'équipe. À titre d'exemple, dans le cadre d'un mandat portant sur la rédaction d'un rapport parallèle destiné à un organe de traité de droits humains, je m'assurais que l'équipe respecte les exigences techniques de l'organe en question.

40. Comme composante clé de la gestion d'équipe, et similairement à Cloé, je veillais au bien-être psychologique des membres de l'équipe et m'assurais qu'elles maintiennent un sain équilibre travail-vie personnelle. J'ai remarqué à plusieurs reprises qu'étant donné la charge de travail non négligeable exigée par la CIDDHU, plusieurs étudiantes pouvaient se démotiver jusqu'à se détacher du mandat. Une écoute active était donc essentielle.

41. Finalement, en fonction des circonstances du mandat, j'ai offert un appui juridique à l'équipe, en préparant, par exemple, de courtes présentations sur le droit international. Alors qu'une équipe n'était pas familière avec le travail de sa partenaire, une rapporteuse spéciale des Nations Unies, j'ai offert un « *crash course* » sur les procédures spéciales onusiennes.

Analyse comparée de nos expériences

42. À la lumière de nos expériences respectives à titre de superviseuses, nous avons identifié quelques apprentissages et réflexions sur ce rôle au sein des cliniques juridiques.

Le rôle des étudiantes-superviseuses

43. Alors que la supervision au sein des cliniques juridiques est généralement assurée par l'équipe de direction ou des professionnelles du droit, quelques cliniques valorisent également l'apprentissage par les pairs [18]. Ces dernières permettent à d'anciennes cliniciennes d'intégrer les équipes de supervision [19]. C'est le cas notamment de la CIDDHU et de la

CDIPH.

44. Nous estimons que cette pratique est fondamentalement enrichissante autant pour les cliniciennes que pour les superviseures-étudiantes. Pour les premières, l'encadrement informel et de type horizontal leur permet de s'exprimer plus librement et d'être suffisamment en confiance pour partager leurs doutes et incompréhensions vis-à-vis des mandats. Pour les deuxièmes, il s'agit d'une occasion considérable d'apprentissage aux plans académique et professionnel. En plus d'approfondir nos connaissances juridiques, nous nous sommes en effet initiées à la pédagogie et avons développé d'importantes compétences professionnelles, telles que l'écoute active, la gestion des priorités ainsi que la réactivité et l'adaptabilité.

45. Bien que nos expériences fussent sans l'ombre d'un doute formatrices, elles ne se sont pas réalisées sans peine. En effet, ce rôle nous a d'abord semblé déstabilisant, alors que nous sentions une sorte d'urgence à acquérir et assimiler les concepts juridiques propres au mandat. Nous voulions à cet effet pouvoir offrir un encadrement adéquat et pertinent aux étudiantes en plus d'offrir une plus-value à leurs apprentissages, considérant leur cheminement autonome à un rythme important. Par ailleurs, ce sentiment peut être exacerbé lorsque les étudiantes perçoivent les superviseures comme les détentrices ultimes de savoirs [20] ou, à l'opposé, comme manquant de légitimité étant donné nos jeunes âge et parcours académique et professionnel.

46. Somme toute, les apprentissages de nos expériences passées à titre de cliniciennes nous ont permis d'offrir un soutien unique aux étudiantes et de bénéficier à notre tour d'une initiation à l'enseignement clinique.

La gestion d'équipe

47. Le travail clinique implique souvent des situations d'inconfort pouvant générer de fortes émotions, telles que la colère, la honte et l'anxiété [21]. À titre de superviseure, il importe ainsi de fournir un support moral aux cliniciennes en maintenant une écoute active. Apprendre à réguler ces émotions est un élément important de l'apprentissage clinique et peut devenir un outil crucial à la vie professionnelle [22]. De nos constatations, l'anxiété de performance est une émotion prédominante chez les cliniciennes, qui peut nuire au développement de compétences, paralyser la production des tâches relatives au mandat et renforcer la procrastination. Les étudiantes en droit sont en effet habituées à travailler avec des consignes très claires, voire rigides. Elles peuvent donc vivre un choc en œuvrant pour une clinique juridique où elles deviennent actrices de leur propre formation. Ce cocktail d'émotions fait partie, selon la littérature clinique, de « moments de désorientation » [23]. Partant, il importe de prendre en compte ces facteurs et d'offrir un accompagnement aux étudiantes puisqu'il s'agit ultimement d'un outil puissant dans leur cheminement.

48. Par ailleurs, comme nos cliniques juridiques abordent des sujets souvent sensibles touchant à des violations de droits humains, il est, selon nous, nécessaire de porter une attention particulière aux signes de détresse chez les étudiantes. À titre d'exemple, Myriam a dû réorienter son approche et les responsabilités données à une clinicienne qui éprouvait des inconforts avec les questions d'agressions sexuelles dans un mandat de recherche. Les questions de « *trigger warnings* » sont d'ailleurs abordées lors des cours théoriques à la CIDDHU. La CDIPH s'assure pour sa part que les étudiantes soient confortables à l'idée d'exercer du travail de défense pour de présumées criminelles de guerre lors de l'attribution des mandats.

49. Outre le bien-être des étudiantes, la gestion d'équipe implique également d'encourager les compétences collaboratives propres au travail d'équipe, lesquelles sont un pilier des pédagogies cliniques, et d'intervenir en cas de conflits [24]. À plusieurs reprises, Myriam et Cloé ont dû évaluer et encourager la collaboration entre les étudiantes, que ce soit en raison de désaccords ou de l'adoption d'une méthode de travail en silo, souvent privilégiée pour sa rapidité et sa facilité, au détriment de l'harmonisation et de la cohérence du travail accompli. Faisant face à des conflits d'équipe, Myriam a d'ailleurs dû organiser des rencontres hebdomadaires afin de mettre en œuvre des stratégies pour renforcer la collégialité.

La révision

50. De nos deux expériences, la révision constituait une responsabilité importante du poste de superviseure. Cette dernière incluait tant la correction de documents juridiques, requis par la partenaire, que de documents internes, tels les ordres du jour, les procès-verbaux et les plans de travail. La révision des documents propres au mandat s'est avérée une tâche ardue, alors que nos réflexes d'étudiantes, ayant à plusieurs reprises travaillé en équipe, nous poussaient à corriger les erreurs des étudiantes directement sans y inclure nécessairement de commentaires. Or, une telle méthode de révision, en plus de ne pas être formatrice pour ces dernières, est contre-productive à la tâche de réalisation du mandat. Les chances sont en effet plus élevées que les étudiantes reproduisent les mêmes erreurs si elles ne comprennent pas la racine de celles-ci. Comme mentionné par l'auteure Riette Du Plessis, une révision est problématique si elle est rendue comme une décision sans commentaire constructif [25]. En effet, elle doit plutôt constituer un véhicule d'apprentissage [26].

51. Alors que notre implication à titre de superviseure fût précédée d'une participation comme étudiante, il nous avait été possible de réfléchir aux techniques de nos réviseuses de l'époque et d'évaluer lesquelles, selon notre propre développement et les circonstances du mandat, étaient les plus bénéfiques à l'apprentissage. Nous sommes d'accord à l'effet que la rétroaction de nos réviseuses nous a permis d'améliorer la qualité des travaux subséquents et c'est pourquoi nous avons tenté de reproduire cette méthode de révision [27].

52. Or, la capacité à transmettre des savoirs et à permettre aux étudiantes de développer une curiosité intellectuelle, une rigueur de travail et un professionnalisme nécessite le développement d'une approche pédagogique qui pousse à la réflexion et à la remise en question. En d'autres mots, ce n'est pas tout type de rétroaction qui, selon nous, stimule l'apprentissage et du même coup, motive l'étudiante à poursuivre son mandat et à s'améliorer. Notre technique de révision a donc évolué de sorte à formuler nos commentaires de types cognitif, méthodologique et métacognitif sous forme de questions et de suggestions [28]. Cette méthode de révision renforçait, selon nous, l'apprentissage par la réflexion [29]. Or, en constatant que nos commentaires confondaient souvent les étudiantes et que nous devions nous réexpliquer, nous avons chacune raffiné notre méthode en accompagnant les commentaires d'exemples sur des concepts connus des étudiantes et/ou d'autres travaux préalablement bien réalisés. En soulignant de manière constructive les bons coups des étudiantes et en s'appuyant sur les connaissances acquises, cela renforce le sentiment d'autoefficacité de ces dernières et le maintien d'une relation de confiance avec la superviseure.

53. En plus de fournir une rétroaction directement dans les documents de travail des étudiantes, un retour plus global sur l'avancement du mandat est réalisé au sein de nos deux cliniques. La CIDDHU prévoit à cet effet des rencontres hebdomadaires en ligne ou en personne avec les étudiantes. À la CDIPH, cette forme de rétroaction est donnée aux phases clés du mandat, notamment suivant la remise d'un plan d'opérationnalisation ou d'une première version d'un memorandum de recherche. L'objectif de cette méthode est de conjuguer la rétroaction aux exigences du mandat, plutôt qu'en fonction d'un calendrier prédéterminé de rencontre. La différence entre les modalités de rétroaction de la CDIPH et la CIDDHU s'explique entre autres par la divergence de leur approche clinique, la première étant davantage axée sur la mise en action et les besoins des partenaires et la deuxième, sur la formation théorique en classe des étudiantes axée sur les besoins des mandats et la réflexivité.

Coordonnatrices/assistantes à la direction au sein d'une clinique juridique

Partage d'expérience de Cloé à titre d'assistante à la direction de la CDIPH

54. En parallèle de ma participation étudiante à la CDIPH à l'hiver 2021, j'ai obtenu le poste d'assistante à la direction que j'occupe encore à ce jour. En ayant une position quelque peu externe à la réalisation des mandats, mon regard sur les cliniques juridiques a considérablement évolué. Cette compréhension holistique de la CDIPH a été rendue possible par la multitude de tâches qui me sont confiées. En effet, j'assiste la Direction de la Clinique dans le recrutement des étudiantes, la gestion de réseaux sociaux, le maintien du réseau professionnel, l'organisation de conférences et la gestion du blogue juridique *Quid Justitiae*.

55. Sur le plan du recrutement des cliniciennes, je suis responsable notamment de mettre à jour

les formulaires et l'appel de candidatures sur notre site web, de mener une campagne de recrutement sur les réseaux sociaux, d'analyser les dossiers reçus et de participer aux délibérations sur les candidatures à retenir. Le processus de sélection de la CDIPH inclut en effet des rencontres d'adéquation des intérêts qui consistent à évaluer si les intérêts des candidates et les mandats offerts par nos partenaires concordent.

56. Afin d'entretenir le réseau professionnel de la clinique, je suis également chargée de partager certaines nouvelles – des offres d'emplois ou des événements – via notre liste de diffusion. Cela permet d'offrir une priorité d'informations aux anciennes et actuelles étudiantes de la Clinique. Cette responsabilité est complémentaire à la gestion des réseaux sociaux.

57. Au niveau de l'organisation de conférences, mes responsabilités sont variées et peuvent inclure tant des aspects techniques – la réservation de locaux ou l'envoi d'invitations – que plus substantifs, notamment la définition des objectifs et du contenu des conférences.

58. Finalement, originellement liée à la CDIPH, la gestion du blogue *Quid Justitiae* est demeurée une tâche de l'assistante à la direction. J'y assume des tâches de coordination à la révision et de promotion des billets de blogue sur nos réseaux sociaux.

Partage d'expérience de Myriam à titre de coordonnatrice de la CIDDHU

59. Depuis janvier 2023, j'occupe le poste de coordonnatrice, lequel inclut principalement deux responsabilités, soit celle d'assistante à l'enseignement et d'assistante à la direction.

60. La CIDDHU étant administrativement un cours académique, j'appuie les professeures dans l'administration et le déroulement du cours clinique. J'assiste donc aux cours hebdomadaires, je réponds aux questions des étudiantes, et j'administre la plateforme d'apprentissage en ligne. En étant plus alerte aux objectifs pédagogiques, il m'est par ailleurs possible de poursuivre la consolidation de mes apprentissages sur la défense des droits humains.

61. À titre de coordonnatrice, j'assume certaines tâches administratives, telles que la recherche et le choix de nouveaux partenariats, et la composition des équipes en début de session. Je participe également au développement d'outils cliniques, tels que des manuels, feuilles de route et aide-mémoires, afin de faciliter le travail des cliniciennes. Au même titre que Cloé, je suis également chargée des réseaux sociaux et de notre site web ainsi que de l'organisation d'événements qui contribuent au rayonnement de la CIDDHU. J'assume aussi des tâches de comptabilité et d'élaboration de documents institutionnels.

62. De plus, je supervise chaque équipe dans la conduite de leur mandat-clinique et j'agis comme pont entre les étudiantes, professeures et avocates-superviseures au sein des mandats partenaires lorsqu'il est question d'enjeux relatifs à la gestion d'équipe. Étant toujours moi-

même étudiante, les cliniciennes sont parfois plus à l'aise à l'idée de me partager leurs conflits ou inconforts.

Réflexion sur le fonctionnement et le rôle des cliniques juridiques

63. Il convient de mentionner que nous n'avons pas trouvé de littérature spécifique sur les postes de soutien dans les cliniques juridiques. Elle semble en effet davantage porter sur l'équipe de direction ou l'enseignante responsable. La prochaine section se concentre donc sur l'évolution de notre compréhension du rôle et du fonctionnement des cliniques juridiques. En effet, occuper un poste de coordination nous a permis de véritablement comprendre l'importance de l'enseignement clinique et les enjeux et défis relatifs à l'administration d'une clinique juridique.

Enjeux administratifs et techniques de la CDIPH et de la CIDDHU

Recrutement des cliniciennes

64. Bien que le recrutement soit une étape fondamentale commune au fonctionnement de nos cliniques, nos expériences sont très différentes en la matière. Cette étape représente en effet une grande charge de travail pour Cloé, alors que la CDIPH opère sur trois sessions universitaires par année, impliquant un recrutement continu de nouvelles recrues et des processus de transition plus fréquents entre les équipes. Cette particularité implique ainsi un effort important de diffusion et de promotion de la Clinique sur les réseaux sociaux et auprès des responsables institutionnels, et ce, dans l'objectif de recruter des cliniciennes. À la CIDDHU, bien que le recrutement fasse *a priori* partie des responsabilités de la coordination, une partie du processus est partagée avec une équipe d'étudiantes au terme d'un mandat-clinique. En effet, chaque session, une équipe effectue une tournée des classes afin de promouvoir les activités de la CIDDHU et encourager les étudiantes à s'inscrire au cours de la clinique.

65. À ce sujet, nous estimons que les mandats-cliniques, qui, pour rappel, ont pour objectif le développement et la promotion institutionnels à travers la tenue d'activités réalisées par les cliniciennes, sont d'une grande utilité et devraient être envisagés lors de la mise sur pied de nouvelles IHRC. Ces mandats initient, entre autres, les étudiantes à la réalité du travail en droit, lequel comprend parfois des tâches non juridiques, généralement administratives. Ils s'alignent également avec plusieurs normes déontologiques qui prévoient le devoir de l'avocate de promouvoir les buts et les institutions de la profession juridique [30]. En plus de contribuer au développement professionnel des étudiantes, les mandats-cliniques ont pour objectif de développer l'institution qu'est la clinique, de manière collégiale et horizontale avec l'équipe de direction.

66. En outre du recrutement, la sélection des cliniciennes constitue une étape cruciale au

fonctionnement des cliniques juridiques. Cette étape varie entre les cliniques et peut se baser notamment « sur un recrutement ouvert (tous ceux qui candidatent sont acceptés), sur les notes préalablement obtenues, sur l'expérience déjà acquise, ou sur un tirage au sort » [31].

67. À la CIDDHU, le recrutement se base sur les prérequis universitaires des étudiantes, alors que la CDIPH ajoute à ces critères l'excellence du dossier académique et la possession de qualités interpersonnelles, lesquelles sont détectées dans la lettre de présentation et la rencontre d'adéquation des intérêts. Cette différence marquée dans le processus de sélection emporte des retombées particulières. Nous nous sommes ainsi questionnées sur la meilleure marche à suivre.

68. Bien que certaines professeures déconseillent une sélection individualisée des étudiantes et prônent plutôt une admission générale [32], nous croyons, à la lumière de nos expériences, que certains préalables académiques et professionnels et qualités sont nécessaires au bon fonctionnement d'une clinique juridique.

69. D'une part, pour que l'expérience clinique engendre les meilleurs effets possibles, les étudiantes doivent être prêtes, aux plans intellectuel et professionnel, à réaliser une telle charge de travail. Autrement dit, l'étudiante doit se situer dans une zone précise de son parcours et de son développement pour être à la fois déstabilisée sur le plan cognitif et en mesure d'effectuer le travail demandé [33]. Ces deux facteurs permettront aux étudiantes de progresser en faisant évoluer leurs représentations initiales, sans pour autant les placer dans une situation d'apprentissage précoce et anxiogène. L'exigence de cours préalables et l'excellence du dossier académique et/ou professionnel sont selon nous des critères pertinents de sélection.

70. D'autre part, pour les cliniques juridiques comme les IHRC qui ont pour objectif le développement de compétences inhérentes à la pratique juridique visant un changement social [34], il est selon nous primordial que les étudiantes soient réceptives aux idées et valeurs véhiculées par la justice sociale³⁵. En effet, pour que la clinique atteigne ses objectifs d'enseignement, les étudiantes devraient avoir une ouverture d'esprit, une volonté et un intérêt marqué de s'engager dans ce type de formation académique [36]. Pour ce faire, nous croyons qu'une lettre d'intention et une rencontre d'adéquation des intérêts devraient composer le processus de sélection.

Cadre temporel d'opération de la CDIPH et de la CIDDHU

71. Pour la CDIPH et la CIDDHU, de même que pour une majorité de cliniques, le calendrier universitaire est un enjeu administratif important, voire un obstacle à leur bon fonctionnement. L'agenda universitaire impose effectivement un cadre temporel qui ne répond pas toujours aux paramètres de réalisation de certains mandats. À titre d'exemple, les délais requis pour rédiger et soumettre un rapport parallèle à un comité des droits de la personne dépassent souvent une

session universitaire.

72. Dans d'autres cas, la contrainte du temps empêche de « *déployer les approches holistiques nécessaires aux changements structurels* » [37]. Effectivement, les équipes étudiantes « *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* » [38]. Bien que ces postulats concernant les effets sur les bénéficiaires, nous croyons que cette contrainte temporelle peut également impacter l'expérience des cliniciennes.

73. Comme mentionné plus haut, à la CDIPH et à la CIDDHU, la participation des étudiantes se déroule généralement sur une seule session. Le développement des connaissances juridiques propres au mandat, de certaines compétences professionnelles ainsi que des aptitudes connexes, telles que le regard critique et l'empathie, s'en trouve ainsi limité. Nous sommes d'avis qu'une plus longue participation, s'échelonnant sur plusieurs sessions, serait bénéfique à l'acquisition de ces savoirs. Cette entrave est d'autant plus exacerbée dans le cas des dossiers qui nécessitent plusieurs mois, voire des années à compléter [39]. En effet, les étudiantes ne reçoivent qu'une partie précise du mandat à réaliser et ont donc une moins bonne compréhension de son utilité – lié à sa mise en œuvre initiale – et une méconnaissance de ses impacts, lesquels sont généralement visibles à l'échéance du mandat.

74. Pour remédier à cette situation, la CDIPH prévoit des cours *Clinique II* qui offrent la possibilité aux étudiantes de poursuivre leur implication à titre de cliniciennes, généralement sur le même mandat ou auprès de la même partenaire. Par ailleurs, et tel que nos expériences en témoignent, la CIDDHU comme la CDIPH permettent à certaines étudiantes de s'engager dans l'environnement clinique à titre de superviseure ou coordonnatrice.

L'importance de l'enseignement clinique et sa mission de justice sociale

75. Au-delà des objectifs centraux de professionnalisation et d'acquisition de savoirs, l'enseignement clinique est « *une initiative historiquement ancrée dans un mouvement désormais globalisé pour la justice sociale* » [40]. Sa promotion constitue un pilier des IHRC [41].

76. Or, son importance et ses impacts sur les cliniciennes ainsi que sur les partenaires demeurent parfois incompris par les étudiantes. Ce constat est tiré de notre expérience uniquement, alors que c'est seulement suivant notre cheminement professionnel et notre engagement continu au sein des cliniques, et donc la culmination de nos expériences à titre de cliniciennes, superviseures et coordinatrices, que nous avons pleinement saisi l'utilité d'une IHRC, de l'enseignement clinique qui y est dispensé ainsi que de cette mission de promotion de la justice sociale.

77. Deux facteurs peuvent expliquer, selon nous, cette difficulté d'assimilation : le rythme

soutenu du travail des cliniciennes et le manque de proximité humaine et géographique avec nos partenaires et les bénéficiaires.

78. Comme mentionné ci-haut, le cadre temporel d'opération de la CIDDHU et de la CDIPH limite parfois l'acquisition de savoirs chez les étudiantes. Similairement, le rythme soutenu de travail durant une participation clinique peut détourner les temps nécessaires à la réflexion sur les impacts de nos actions vers la production des rendus au partenaire. Tel que soulevé par lae professeur.e Djemila Carron :

« 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 » [42].

79. Cette assertion met en lumière le deuxième facteur d'entrave à l'assimilation, soit l'éloignement géographique des partenaires et des bénéficiaires. Les IHRC, en tant que cliniques œuvrant dans le domaine du droit international, collaborent avec ces personnes qui se trouvent majoritairement aux quatre coins du monde. Il est donc rare pour les étudiantes de pouvoir les rencontrer en personne, voire par vidéoconférence en raison du décalage horaire ou des problèmes de connexion. Au même titre qu'une proximité avec ces dernières est susceptible de stimuler la motivation et l'empathie des cliniciennes, elle pourrait également promouvoir l'acquisition d'une conscience pour la justice sociale. Nous sommes d'avis que les effets de cet éloignement peuvent être atténués en se plongeant dans les réalités des bénéficiaires, notamment en consultant les réseaux sociaux ou les médias sur des sujets qui ne concernent pas nécessairement l'objet du mandat, mais qui permettent de comprendre les contextes sociopolitique, historique et économique plus larges.

80. Loin de vouloir réinventer la roue, il convient alors de se demander comment, dans les paramètres actuels des cliniques juridiques et des IHRC, serait-il possible de favoriser l'assimilation et la compréhension des enjeux de justice sociale. Nous sommes d'avis que la méthode du « *reflective learning* » pourrait à cet effet renforcer le développement de valeurs fondamentales et la croissance personnelle et, par le fait même, promouvoir une pratique consciente du droit [43]. Cette méthode peut se traduire par des activités d'écriture réflexive qui s'apparentent à des formes d'auto-évaluation [44]. À titre d'exemple, les cliniciennes de la CIDDHU doivent rendre à deux reprises une note réflexive individuelle et en équipe rendant compte du travail accompli et de leurs apprentissages.

81. Le recours à cette méthode doit tout de même être réfléchi. La littérature met en garde le

fait d'exiger cette pratique à titre d'évaluation. En effet, les étudiantes pourraient réaliser l'exercice de manière plutôt indifférente, en cherchant seulement à avoir une « bonne note » plutôt que de réellement s'engager dans une réflexion critique et profonde sur leur expérience [45]. Ainsi, nous croyons que l'objectif pédagogique de ces activités doit être rendu explicite aux étudiantes en prenant soin d'inviter ces dernières à réfléchir aux rapports de pouvoir dans la réalisation de leur mandat, à leur place dans ses rapports et, le cas échéant, à leur contribution dans leur maintien. En plus de développer l'autocritique, l'exercice peut ainsi amorcer des réflexions quant aux enjeux de justice sociale [46].

Conclusion

« Dès lors en effet que les cliniques juridiques sont conçues, suivant un certain modèle, comme des outils d'orientation des bénéficiaires vers les professionnels compétents (avocats, maisons de la justice et du droit, associations, etc.), l'activité clinique implique en effet l'apprentissage d'un savoir-être au sein de tels milieux (formation) ; plus loin, les cliniques juridiques permettent ainsi aux étudiants cliniciens de nouer des relations au sein de ce tissu professionnel local (insertion professionnelle). » [47]

82. Il ne fait pas de doute selon nous que nos tours du chapeau au sein de la CDIPH et CIDDHU ont eu un effet considérable sur notre insertion dans le marché du travail, agissant comme voie d'accélération à la professionnalisation. En effet, grâce à l'acquisition de différents savoirs – connaissances, savoir-faire et savoir-être – et le développement de relations avec les partenaires et au sein du réseau professionnel des cliniques, nous avons toutes deux bénéficié d'une insertion professionnelle.

83. En effet, à la suite de son implication comme étudiante à la CIDDHU, Myriam a effectué un mandat de coopération volontaire auprès d'Avocats sans frontières Canada au bureau du Honduras. Pendant 10 mois, elle a travaillé à titre de conseillère juridique volontaire avec les partenaires locaux sur diverses thématiques de droits humains. L'insertion professionnelle de Myriam s'est donc réalisée directement auprès de son partenaire clinique. Quant à elle, Cloé a obtenu un stage aux Chambres spéciales du Kosovo, à La Haye, grâce à l'appui d'une ancienne étudiante de la CDIPH travaillant à titre d'associée juridique au sein d'une équipe de défense qui lui a fait connaître l'offre de stage, ainsi qu'à l'appui financier de la Clinique.

84. Si les bénéfices académiques et professionnels d'une participation clinique étudiante sont considérables, les apprentissages et compétences développés à titre de superviseure et coordonnatrice sont d'autant plus porteurs. Ce cheminement nous a permis de nous initier à la pédagogie, de réfléchir au fonctionnement des cliniques juridiques ainsi que de comprendre leur importance sur les participantes tout comme les bénéficiaires. Cet engagement nous

permet également de contribuer, à notre tour, à la formation de la relève dans le domaine du droit international et de faire tourner l'engrenage de ces belles machines que sont les cliniques juridiques!

Notes

1. Avant la participation de Cloé à la CDIPH de l'Université Laval, cette dernière a eu la chance de s'engager à la fois comme étudiante clinicienne et case manager à la CIDDHU. Bien que ses deux expériences aient été équitablement enrichissantes, elle n'abordera que sa participation à la CDIPH de l'Université Laval. Ce focus a pour but de donner la parole à sa collègue Myriam Pigeon sur son expérience à la CIDDHU et de comparer plus en détail leurs expériences dans deux cliniques différentes.
2. Mirja Trilsch, Laurianne 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 », *Clinique Juridiques*, vol. 3, 2019, p. 11
[<https://www.cliniques-juridiques.org/revue/volume-3-2019/les-international-human-rights-clinics-et-lexemple-de-la-clinique-internationale-de-defense-des-droits-humains-de-luniversite-du-quebec-a-montreal/?output=pdf>].
3. En effet, les IHRC « *doivent non seulement établir et maintenir des partenariats, définir les mandats sur lesquels la clinique travaillera session après session, veiller à constituer une équipe de personnes compétentes pouvant superviser le travail étudiant, assurer la préservation et classification des données pour assurer une mémoire institutionnelle, mettre en place des procédures pour assurer la confidentialité des dossiers, mais également veiller à la diffusion et au partage des connaissances, promouvoir le travail de la clinique et rechercher des sources de financement* » : *Id.*, p. 7.
4. Cette approche est également appelée la « méthode des tables-rondes », voir Susan Bryant, Elliott S. Milstein, « Rounds: A “Signature Pedagogy” for Clinical Education? », *Clinical Law Review*, vol. 14, 2007, pp. 200-201
[https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1201&context=cl_pubs].
5. Cambridge Dictionary, « crash course »
[<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/crash-course>].
6. Geneviève Dufour, David Pavot, Valérienne Thool, « Enseignement clinique : quelles compétences à développer », *Cliniques Juridiques*
[www.cliniques-juridiques.org/wp-content/uploads/2021/05/RCJF_Fiches_Competerences.pdf?fbclid=IwAR35igLsJyQZpKy4xZCJuHEWRswDunkZuA4eSrn6EHsXWM1AVUhRdVPSGW4].
7. La réalisation des mandats et la participation aux formations se réalisent entièrement en ligne à la CDIPH. Voir Clinique de droit international pénal et humanitaire, « Appel de candidatures », *CDIPH*

- [www.cdiph.ulaval.ca/sites/cdiph.ulaval.ca/files/appel_de_candidatures_general.pdf].
8. Cette expérience se caractérise autant par la qualité du développement des trois compétences pédagogiques abordées ci-haut que « le développement d’une sensibilité pour les enjeux de justice sociale et d’une pensée critique à l’égard de la pratique du droit ainsi qu’une expérience humaine marquée par la collégialité, la solidarité et le respect l’aspect humain de l’enseignement clinique ». Voir Mirja Trilsch, « La Clinique juridique aux temps de la COVID-19 », *Cliniques Juridiques*, vol. 5, 2021, p. 2 note 10
[<https://www.cliniques-juridiques.org/revue/volume-5-2021/la-clinique-juridique-aux-temps-de-la-covid-19/?output=pdf>].
 9. Geneviève Dufour, David Pavot, Valérienne Thool, « Enseignement clinique : quelles compétences à développer », *Cliniques Juridiques*, p. 1
[www.cliniques-juridiques.org/wp-content/uploads/2021/05/RCJF_Fiches_Compетенces.pdf?fbclid=IwAR35igLsJyQZpKy4xZCJuHEWRswDunkZuA4eSrn6EHsXWM1AVUhRdVPSGW4].
 10. Jon Ord, « John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work », *Youth & Policy*, No. 108, 2012. La méthode met l’emphase sur l’engagement pratique de l’étudiante avec le matériel éducatif.
 11. Romain Ollard, « L’objet de l’enseignement en clinique juridique : moins que la connaissance, le savoir-faire et savoir-être ? », *Cliniques Juridiques*, vol. 6, 2022, p. 3
[<https://www.cliniques-juridiques.org/revue/volume-6-2022/lobjet-de-lenseignement-en-clinique-juridique-moins-que-la-connaissance-le-savoir-faire-et-savoir-etre/>].
 12. Geneviève Dufour, David Pavot, Valérienne Thool, « Enseignement clinique : quelles compétences à développer », *Cliniques Juridiques*, p. 3
[https://www.cliniques-juridiques.org/wp-content/uploads/2021/05/RCJF_Fiches_Compетенces.pdf?fbclid=IwAR35igLsJyQZpKy4xZCJuHEWRswDunkZuA4eSrn6EHsXWM1AVUhRdVPSGW4].
 13. Ce savoir-être peut également s’acquérir lors d’entretiens avec des justiciables – ce qui semble être pratique courante dans les cliniques juridiques -, or nos deux implications n’impliquaient pas de telles activités.
 14. Il est à noter toutefois que la superviseuse ou la Direction de la CDIPH révisé les brouillons de courriels avant l’envoi, permettant ainsi aux étudiantes d’apprendre sur la structuration professionnelle d’un courriel et les formules de politesse usuelles en milieu de travail, aspect crucial de tout métier.
 15. « The study also showed a strong link between emotions and motivation for learning. Whereas the motivation of students to join the Clinic was based on their gaining practical legal work experience, or improving practical working skills, during the course new motivational elements appeared, such as the possibility to help others and to be challenged and inspired with the conducted work »: Magdalena Kmak, Ketino Minashvil, « Students’ emotions in clinical legal education: a study of the Helsinki Law Clinic », *The Law Teacher*, vol. 55, 2021, p. 149 ; Amy Lawton, Kathryn Saban, Sadie Whittam, « Do We Want a

- Human First, and a Lawyer Second? Developing Law Student Empathy Through Clinical Legal Education », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 29, 2022
16. Geneviève Dufour, David Pavot, Valérienne Thool, « Enseignement clinique : quelles compétences à développer », *Cliniques Juridiques*, p. 2
[https://www.cliniques-juridiques.org/wp-content/uploads/2021/05/RCJF_Fiches_Compетенces.pdf?fbclid=IwAR35igLsJyQZpKy4xZCJuHEWRswDunkZuA4eSrn6EHsXWM1AVUhRdVPSGW4].
17. Voir INFRA, *La gestion d'une équipe de travail*, avril 2004, p. 2
[<https://bel.uqtr.ca/id/eprint/1470/1/6-19-960-20060419-1.pdf>].
18. Lydia Bleasdale *et al.*, « Law clinics: What, why and how? », *The Clinical Legal Education Handbook*, Linden Thomas, Nick Johnson (dir.), University of London Press, 2022, p. 27.
19. *Ibid.*
20. Jennifer Howard, « Learning to Think like a Lawyer through Experience », *Clinical Law Review*, vol. 2, 1995, p. 180.
21. Magdalena Kmak, Ketino Minashvil, « Students' emotions in clinical legal education: a study of the Helsinki Law Clinic », *The Law Teacher*, vol. 55, 2021, p. 145.
22. *Id.*, p. 152.
23. 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 ; J. H. Aiken, « Striving to Teach 'Justice, Fairness, and Morality' », *Clinical Law Review*, vol. 4, 1997 ; Djemila Carron, Nesa Zimmermann, Vista Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques : penser les rapports de pouvoir dans l'enseignement du droit », *Cliniques juridiques*, vol. 5, 2021 [<https://www.cliniques-juridiques.org/?p=787>].
24. Paul Radvany, « Experiential Leadership: Teaching Collaboration Through a Shared Leadership Model », *Clinical Law Review*, vol. 27, 2021, p. 326
[https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2149&context=faculty_scholarship]. Une technique de gestion des conflits qui s'aligne avec l'approche non directive développée par la littérature du Clinical Legal Education (CLE) consiste à d'abord laisser à l'équipe l'occasion de régler le conflit à l'interne afin de les responsabiliser. À ce sujet, voir notamment Michael John McNamara, *Supervision in the Legal Profession*, Palgrave Macmillan, 2020, p. 74 ; pour l'attitude à adopter dans la gestion des conflits, voir Roberta K. Thyfault, Kathryn Fehrman, « Interactive Group Learning in the Legal Writing Classroom: An International Primer on Student Collaboration and Cooperation in Large Classrooms », *John Marshall Law Journal*, vol. 3, 2009, p. 145
[<https://scholarlycommons.law.cwsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=fs>].
25. Riette Du Plessis, « Clinical Legal Education Models : Recommended Assessment Regimes », *Potchefstroom Electronic Law Journal*, vol. 18, 2015, p. 2789.
26. *Ibid.*
27. La rétroaction est effectivement « un élément à ne pas négliger dans la poursuite du développement des compétences [...] et est essentiel [à] l'apprentissage par l'expérience

- puisqu'elle permet d'avoir un recul, une autocritique et une réflexion sur l'expérience elle-même et son évolution* » : Valériane Thool, Geneviève Dufour, « L'évaluation dans les cliniques juridiques : quelques réflexions sur l'appréciation de l'acquisition des compétences », *Cliniques juridiques*, vol. 6, 2022, p. 8 [<https://www.cliniques-juridiques.org/?p=854>].
28. Claude Boucher, « La rétroaction : élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants », *Le Tableau*, vol. 4, 2015, p. 2 [<https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/letableau-v4-n3-2015.pdf>].
29. José García Añón, « How do we assess in Clinical Legal Education? A “reflection” about reflective learning », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 23, 2016, p. 48.
30. Voir notamment Canada, Ontario, *Code de déontologie*, art 2.1-2.
31. Richard J. Wilson, « Dix étapes pratiques pour la mise en place et la gestion d'une clinique juridique », *Clinique Juridiques*, vol. 1, 2017, p. 6 [<https://www.cliniques-juridiques.org/revue/volume-1-2017/dix-etapes-pratiques-pour-la-mise-en-place-et-la-gestion-dune-clinique-juridique/?output=pdf>].
32. Deborah N. Archer, « Open to Justice: The Importance of Student Selection Decisions in Law Schools Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 24, 2017, p. 12 [https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/upload_documents/Deborah%20Archer%20-%20Student%20Selection%20in%20Clinics.pdf].
33. Cette zone est appelée la « zone proche de développement ». Voir Katia Renaud, François Guillemette, Céline Leblanc, « Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement », *Le Tableau*, vol. 5, 2016 [<https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/tenir-compte-de-la-zone-proche-de-developpement-des-etudiants-dans-son-enseignement#:~:text=La%20ZPD%20correspond%20%C3%A0%20l,groupe%20ait%20aussi%20sa%20ZPD>].
34. Deborah N. Archer, « Open to Justice: The Importance of Student Selection Decisions in Law Schools Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 24, 2017, p. 14 [https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/upload_documents/Deborah%20Archer%20-%20Student%20Selection%20in%20Clinics.pdf].
35. Antoinette S. Lopez, « Learning Through Service in a Clinical Setting: The Effect of Specialization on Social Justice and Skills Training », *Clinical Law Review*, vol. 7, 2001, pp. 309-310 [https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=law_facultyscholarship].
36. Deborah N. Archer, « Open to Justice: The Importance of Student Selection Decisions in Law Schools Clinics », *Clinical Law Review*, vol. 24, 2017, p. 7 [https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/upload_documents/Deborah%20Archer%20-%20Student%20Selection%20in%20Clinics.pdf].
37. Djemila Carron, Nesa Zimmermann, Vista Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques :

- penser les rapports de pouvoir dans l'enseignement du droit », *Cliniques juridiques*, vol. 5, 2021, p. 3 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=787].
38. *Ibid.*
39. David Pavot, Geneviève Dufour, « 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, p.7 [https://www.cliniques-juridiques.org/revue/volume-4-2020/les-cliniques-juridiques-a-lappui-des-causes-militantes/?output=pdf].
40. L'objectif de l'apprentissage de la justice sociale consiste « à amener les étudiant-e-s à développer leur conscience critique, à déconstruire les modèles binaires, à analyser les systèmes de pouvoir, à mettre les personnes concernées non seulement au centre, mais aussi en première ligne, à se positionner dans des rapports de pouvoir, à développer des capacités pour lutter contre les oppressions et à devenir des allié-e-s responsables » : Djemila Carron, « Applied Human Rights : des cliniques juridiques à l'épreuve d'un camp de réfugiés au Kenya », *Cliniques juridiques*, vol. 3, 2019 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=503]. Voir aussi Mirja Trilsch, Laurianne 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 », *Clinique Juridiques*, vol. 3, 2019, p. 4 [https://www.cliniques-juridiques.org/revue/volume-3-2019/les-international-human-rights-clinics-et-lexemple-de-la-clinique-internationale-de-defense-des-droits-humains-de-luniversite-du-quebec-a-montreal/?output=pdf].
41. Sandra Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice », *Cliniques juridiques*, vol. 1, 2017, p. 12 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=306]
42. Djemila Carron, Nesa Zimmermann, Vista Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques : penser les rapports de pouvoir dans l'enseignement du droit », *Cliniques juridiques*, vol. 5, 2021, p. 3 [https://www.cliniques-juridiques.org/?p=787].
43. Jodi Balsam, Susan L. Brooks, Margaret Reuter, « Assessing Law Students as Reflective Practitioners », *New York Law School Law Review*, vol. 62, 2017, p. 49 [https://brooklynworks.brooklaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1935&context=faculty].
44. Cecilia Blengino et al., « Reflective Practice: Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 26, 2019, p. 57.
45. Adrian Evans et al., « The Reflective practice: The essence of clinical legal education », *Australian Clinical Legal Education: Designing and operating a best practice clinical program in an Australian law school*, Adrian Hellier Evans (dir.), ANU Press, 2017, pp. 174-175.
46. *Id.*, p. 170 ; Cecilia Blengino et al., « Reflective Practice: Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education », *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 26, 2019, p. 79.
47. Romain Ollard, « L'objet de l'enseignement en clinique juridique : moins que la

connaissance, le savoir-faire et savoir-être ? », *Cliniques Juridiques*, vol. 6, 2022, p. 5
[<https://www.cliniques-juridiques.org/revue/volume-6-2022/lobjet-de-lenseignement-en-clinique-juridique-moins-que-la-connaissance-le-savoir-faire-et-savoir-etre/>].