

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PRATIQUE REBELLE DU DROIT DANS LES FACULTÉS DE DROIT QUÉBÉCOISES : UN CADRE
D'ENSEIGNEMENT CLINIQUE ALTERNATIF

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DROIT ET SOCIÉTÉ

PAR

CHARLOTTE HAMEL

AVRIL 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Djemila Carron qui m'a dirigé-e pour ce mémoire. Non seulement tu m'as fait découvrir l'enseignement clinique, mais tu m'as également donné l'occasion exceptionnelle de vivre au sein de la CliniX toutes les tensions qui font en sorte que ce domaine soit aussi intéressant. Merci de m'avoir partagé ta passion, d'avoir accueilli toutes mes idées et de m'avoir fait confiance dans les projets qu'on a entrepris ensemble. Ces dernières années ont été transformatrices pour moi. Je n'aurais jamais pu imaginer avoir eu un accompagnement aussi bienveillant, tant sur le plan personnel, que sur le plan académique. Enfin, merci pour ton esprit critique, ta patience et ta sensibilité.

Merci à Valérie Bouchard pour tout le soutien, les encouragements et l'aide apportés. Ta présence a été importante à la réussite de mon mémoire et à mon expérience positive à l'UQAM. J'en profite également pour remercier Mirja Trilsch qui m'a offert ma première expérience dans le contexte de l'enseignement clinique en droit à l'UQAM. Ces séances d'observations ont été très fructueuses dans mon processus de réflexion.

Merci à ma copine Alex, qui m'a soutenu pendant les dernières années. Dans mes moments de doute, tu as toujours eu les bons mots pour m'encourager à continuer. Merci pour ta patience durant mes élans d'introspection et de remise en question qui débutaient systématiquement à 23h. J'apprécie beaucoup notre capacité mutuelle à ne pas se complaire !

Merci à ma famille qui m'a toujours poussée à suivre mes passions, sans jugement. Le fait d'entreprendre une maîtrise n'est pas le choix le plus lucratif, mais vous avez insisté à ce que je fasse ce qui me permet de m'épanouir réellement. Dans mon cas, c'était de continuer à réfléchir sur les bancs d'école.

Merci à Léa, qui m'a permis de garder les pieds sur terre. Nos soirées remplies de discussion et de rires m'ont fait le plus grand bien. Merci à Samia, ma fidèle partenaire de rédaction et confidente. Je ne sais pas comment j'aurais pu terminer mon mémoire sans ta présence et ton soutien psychologique. Tous tes accomplissements durant ces dernières années m'ont impressionnée et grâce à toi, j'ai accepté le fait que j'ai une voix dans le milieu académique. Enfin, merci à Vickie, Marie, Roxanne et Samya, pour les discussions et les réflexions toujours intéressantes qui me poussent à rester critique. Vous m'inspirez beaucoup !

AVANT-PROPOS

Ce texte applique diverses stratégies de rédaction épïcène et non binaire en privilégiant l'utilisation du point médian, ainsi que des néologismes tels que « iels », « autaires », « toustes » et « ceux » par respect pour les personnes qui ne s'inscrivent pas dans un genre défini ou dont le genre n'est pas connu, mais aussi pour désigner un ensemble de personnes de genres connus, mais variés. En se faisant, mon objectif est de visibiliser les femmes et d'inclure les personnes non binaires.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS.....	iii
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 L'ENSEIGNEMENT CLINIQUE EN DROIT: CONTEXTE ET ENJEUX.....	8
1.1 Le développement de la méthode de l'enseignement clinique en droit aux États-Unis.....	8
1.1.1 La première vague (1930-1960).....	9
1.1.2 La deuxième vague (1960-1970).....	9
1.1.3 La troisième vague (1980-1990)	10
1.1.4 La quatrième vague (1990-2023).....	11
1.2 Le développement de l'enseignement clinique dans le contexte canadien.....	12
1.2.1 La première vague (1960-1970).....	12
1.2.2 La deuxième vague (1970-2000).....	13
1.2.3 La troisième vague (2000-2023)	14
1.3 Le contexte de l'enseignement clinique au Québec.....	15
1.3.1 L'enseignement clinique au cœur de l'actualité: les dernières avancées législatives.....	15
1.3.2 L'influence du Barreau du Québec sur l'enseignement du droit.....	18
CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE ET CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1 La méthodologie	24
2.1.1 Une analyse documentaire et critique.....	24
2.1.2 Une approche auto-ethnographique.....	25
2.2 Le cadre théorique: le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit	28
2.2.1 La pratique rebelle du droit (« <i>Rebellious lawyering</i> »).....	29
2.2.1.1 Un survol historique.....	30
2.2.1.2 Une critique du narratif dominant de la pratique du « droit de la pauvreté »	33
2.2.1.2.1 La posture de supériorité épistémique	33
2.2.1.2.2 L'individualisation des client·e·s et des problèmes juridiques	34
2.2.1.3 Les stratégies en faveur de l'émancipation collective des communautés marginalisées	36
2.2.1.3.1 Le dialogue transformateur	36
2.2.1.3.2 La considération d'autres stratégies que celles juridiques traditionnelles	37
2.2.1.4 Les critiques de la pratique rebelle du droit.....	39
2.2.1.4.1 L'inattention aux explications structurelles et institutionnelles de l'oppression des communautés	39
2.2.1.4.2 La dureté excessive à l'égard des avocat·e·s qui travaillent auprès des communautés marginalisées.....	40

2.2.1.4.3	Le choix des stratégies	42
2.2.2	Les pédagogies critiques	44
2.2.2.1	Paolo Freire : la pédagogie des opprimé·e·s	44
2.2.2.1.1	La conception bancaire de l'éducation	45
2.2.2.1.2	La conscientisation	47
2.2.2.2	bell hooks: la pédagogie engagée	50
2.2.3	La pédagogie clinique alternative	53
2.2.3.1	Le cadre d'enseignement clinique technocentrique	53
2.2.3.1.1	La transmission de compétences juridiques traditionnelles	54
2.2.3.1.2	L'accès au droit et la pratique du droit traditionnelle	55
2.2.3.1.3	La Clinique juridique du Barreau du Québec	56
2.2.3.1.4	Les critiques du cadre clinique technocentrique	57
2.2.3.2	Un contre-courant pédagogique dans l'enseignement clinique du droit	59
2.2.3.2.1	Une critique de l'enseignement du droit traditionnel	59
2.2.3.2.2	Des aspirations pédagogiques transformatrices	62
2.2.3.3	Quelques exemples des pédagogies alternatives en droit	65
CHAPITRE 3 LES APPORTS DU CADRE PÉDAGOGIQUE CLINIQUE DE LA PRATIQUE REBELLE		67
3.1	La poursuite rebelle de la « justice sociale »	68
3.2	La transmission de compétences professionnelles autres que celles juridiques traditionnelles	70
3.2.1	L'identification des besoins des communautés concernées	70
3.2.1.1	La méthode de la cartographie	72
3.2.1.2	Le projet <i>LawZone Colchester</i>	73
3.2.2	La participation à des coalitions	74
3.2.2.1	Des sorties sur le terrain	76
3.2.2.2	L'enseignement croisé	79
3.2.3	L'engagement manière récurrente et à long terme	80
3.2.3.1	La transmission de compétences juridiques	82
3.2.3.2	L'identification de partenaires institutionnels et associatifs	83
3.2.4	La collaboration auprès d'autres professionnel·le·s	84
3.3	La transmission d'une approche critique du droit	87
3.3.1	La théorie « des moments de désorientation »	89
3.3.2	L'adoption d'une posture réflexive	95
3.3.2.1	La considération de l'identité personnelle	96
3.3.2.1.1	La thématization de perspectives différentes de celles juridiques traditionnelles	98
3.3.2.1.2	La conscientisation par rapport aux dynamiques de pouvoir dans la classe	99
3.3.2.1.3	Les rondes de discussions	99
3.3.2.1.4	Les essais réflexifs	101
3.3.2.2	La prise en compte des émotions	102
3.3.2.2.1	Les discussions et/ou des ateliers dirigés en classe	105
3.3.2.2.2	Le système de soutien	107
CHAPITRE 4 LES OBSTACLES À L'IMPLANTATION DU CADRE CLINIQUE INSPIRÉ DE LA PRATIQUE REBELLE DANS L'ENSEIGNEMENT CLINIQUE AU QUÉBEC		109
4.1	Le Barreau du Québec ou du milieu professionnel	110
4.1.1	La surveillance du Barreau du Québec	110

4.1.2	L'arrimage des normes réglementaires et la posture rebelle	113
4.1.3	Les stratégies pour limiter ces obstacles	114
4.2	Les organismes subventionnaires	115
4.2.1	La recherche d'une source de financement continue	115
4.2.2	La remise de comptes/ la production des résultats	117
4.2.3	L'interférence des intérêts.....	117
4.2.4	Les stratégies pour limiter ces obstacles	118
4.3	Les étudiant·e·s en droit	119
4.3.1	La garantie d'un bon taux d'inscriptions.....	119
4.3.2	Le maintien de la motivation des étudiant·e·s	121
4.3.3	Les privilèges des étudiant·e·s en droit	122
4.3.4	Les stratégies pour limiter ces obstacles	123
4.3.4.1	L'annonce de la présence de partenaires variés	123
4.3.4.2	La création d'outils destiné·e·s aux étudiant·e·s	124
4.3.4.3	La prévision d'un temps raisonnable pour l'assimilation des notions enseignées.....	125
4.3.4.4	La mise en place d'un système de soutien	125
4.3.4.5	La thématization en classe de cadres de références ou d'un système de connaissances différents.....	125
4.4	Les collègues professeur·e·s de droit et de l'Université	127
4.4.1	La nature des dossiers entrepris par la clinique	128
4.4.2	Le taux d'effectivité du programme clinique	128
4.4.3	La méfiance et la méconnaissance des autres personnes du corps enseignant	129
4.4.4	Les stratégies pour limiter ces obstacles	130
4.5	Les limites internes des cliniques juridiques universitaires	131
4.5.1	Le fonctionnement interne d'une clinique universitaire	131
4.5.2	La formation de l'équipe de supervision	132
4.5.3	Les stratégies pour limiter ces obstacles	133
4.6	Le milieu communautaire.....	134
4.6.1	La gestion des attentes des organismes communautaires et d'une clinique rebelle.....	135
4.6.2	La création des partenariats	136
4.6.3	Les stratégies pour limiter ces obstacles	137
CONCLUSION		139
BIBLIOGRAPHIE.....		143

RÉSUMÉ

Au Québec, le sujet de l'enseignement clinique est récemment d'actualité en raison de l'adoption de la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*. Dans ce contexte, le Barreau du Québec a mis sur pied la Clinique du Barreau, dont le passage est obligatoire pour ceux souhaitant être inscrit·e·s au tableau de l'ordre. Considérant l'influence historiquement importante du Barreau dans l'enseignement du droit au Québec, il y a un risque que son approche de l'enseignement clinique que je qualifie de technocentrique prédomine dans les facultés de droit. Or, il existe pourtant une multitude de modèles d'enseignement clinique développés dans la littérature qui mettent de l'avant des visions de la pratique du droit, du rôle des juristes dans les mouvements de justice sociale, ainsi que des modèles pédagogiques alternatifs à ceux dominants. Celui qui m'intéresse est le cadre clinique inspiré de la théorie de la pratique rebelle du droit.

Mon projet de recherche vise à analyser la pertinence de ce cadre dans l'enseignement clinique du droit au Québec à partir d'une analyse documentaire des ouvrages de recherche produits par des clinicien·ne·s. En somme, mon projet de recherche argumente que ce cadre est pertinent parce qu'il propose des façons alternatives de celui technocentrique mises de l'avant par le Barreau pour penser la pratique et l'enseignement du droit, surtout pour les cliniques universitaires qui souhaitent former des juristes prêt·e·s à contribuer à la justice sociale en favorisant l'émancipation des communautés marginalisées. Cela se traduit par la mise en place de la transmission de compétences autres que juridiques et d'une approche critique du droit. Je présenterai mes arguments en expliquant les avantages des stratégies proposées par ce cadre, en plus d'exemples concrets de cliniques juridiques universitaires qui l'emploient.

Mots clés : enseignement du droit, enseignement clinique du droit, pédagogie juridique clinique, clinique juridique universitaire, pratique rebelle du droit, pratique communautaire du droit, Gerald López, pédagogies critiques, Paolo Freire, bell hooks.

ABSTRACT

In Quebec, the subject of clinical legal education has recently become topical, due to the adoption of the *Act to improve the accessibility and efficiency of justice, notably in response to the consequences of the COVID-19 pandemic*. In this context, the Quebec Bar has set up a legal Clinic, which is mandatory for anyone wishing to become a lawyer. Given the Bar's historically significant influence in the teaching of law in Quebec, there is a risk that its technocentric approach to clinical legal education will continue to predominate in law schools. And yet, there are multiple clinical legal education frameworks developed in the literature that put forward visions of lawyering, of the role of jurists in social justice movements, as well as alternative pedagogical frameworks to the dominant ones. The one that interests me is the clinical framework inspired by the theory of Rebellious lawyering.

My research project aims to analyze the relevance of the Rebellious lawyering framework for clinical legal education in Quebec, based on a literature review of research produced by clinicians. In short, my research project argues that this framework is relevant because it proposes alternative ways of thinking about the practice and teaching of law to the technocentric one put forward by the Bar, especially for university clinics that wish to train jurists to be ready to contribute to social justice by promoting the emancipation of marginalized communities. This translates into the transmission of non-legal skills and a critical approach to law. I will present my arguments by explaining the advantages of the strategies proposed by this framework, along with concrete examples of university legal clinics that employ it.

Keywords: legal education, clinical legal education, clinical legal pedagogy, university legal clinic, rebellious lawyering, community lawyering, Gerald López, critical pedagogies, Paolo Freire, bell hooks.

INTRODUCTION

Au début de ma dernière année de baccalauréat en droit, j'ai commencé à réfléchir à la forme que prendrait ma pratique future. N'étant pas attirée vers une pratique du droit traditionnelle dans un cabinet d'avocat-e, j'arrivais difficilement à visualiser d'autres options pour lesquelles mes études m'avaient préparée. Durant mes cours, mes professeur-e-s m'ont appris à lire le droit, à l'appliquer à une situation de fait et même à devenir une autorité sur les problèmes auxquels les individus sont confronté-e-s. J'avais comme impression que la majeure partie du travail d'avocat-e consistait à produire un argumentaire en traduisant et en interprétant les informations désordonnées rapportées par les client-e-s. Je me suis donc inscrite pour participer à une clinique juridique dans l'espoir d'acquérir des connaissances appliquées et diverses, ou du moins de découvrir d'autres façons d'envisager une pratique du droit, notamment auprès d'organismes communautaires.

Giddins, Burridge, Gavigan et Klein définissent l'enseignement clinique du droit comme une méthode fondée sur l'apprentissage par l'expérience de cas réels, généralement auprès de populations défavorisées¹. La méthode de l'enseignement clinique est comprise comme une activité pédagogique incluse dans un curriculum universitaire, basée sur des dossiers réels, dans le but d'acquérir des compétences et des connaissances pertinentes pour la pratique du droit, dans un objectif de justice sociale². En pratique cependant, ce que les facultés de droit à travers le monde associent à des programmes d'enseignement cliniques comporte certaines variations, notamment quant à leur inclusion et leur contribution dans le programme d'études³. Les cliniques prennent parfois la forme de cours que les étudiant-e-s peuvent suivre pour obtenir des crédits, ou sont parfois des organisations indépendantes auxquelles les étudiant-e-s sont encouragé-e-s à participer sans bénéficier de crédits universitaires. Généralement, les programmes cliniques ne représentent pas des prérequis en vue de l'obtention d'un diplôme⁴.

¹ Jeff Giddings et al, « The First Wave of Modern Clinical Legal Education: The United States, Britain, Canada, and Australia » dans Frank Bloch, dir, *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 2010, p xxii.

² *Ibid* à la p 3.

³ Adrien Habermacher, *Institutional cultures and legal education at select Canadian law faculties*, doctorat en droit, Université McGill, 2019, à la p 208.

⁴ *Ibid*.

Pour revenir à mon expérience étudiante au sein d'une clinique juridique universitaire, cette dernière ne m'a malheureusement pas permis de développer d'autres habiletés que celles traditionnellement enseignées: c'est-à-dire apprendre les règles de droit et les raisons pour lesquelles elles sont mises en place. J'ai été évaluée sur ma capacité à faire de la recherche juridique, sans qu'il me soit demandé de réfléchir sur l'impact ou l'utilité de mon mandat dans une optique plus large. Je n'ai pas non plus été encouragée à prendre une posture réflexive pour questionner le rôle du droit ou celui des juristes. J'ai plutôt été incitée à prendre une posture neutre afin de desservir la justice, par rapport à un mandat qui était pourtant très chargé politiquement⁵.

Ainsi, deux constats m'ont motivé à rédiger mon mémoire sur le sujet de l'enseignement clinique au Québec. Tout d'abord, le développement de l'enseignement clinique connaît un essor considérable à travers la province depuis les vingt dernières années, mais très peu de littérature existe sur leur potentiel pédagogique ou des discussions sur l'apport de différents cadres théoriques⁶. De nombreuses cliniques juridiques facultaires québécoises ont pourtant été mises sur pied, notamment la Clinique internationale de défense des droits humains de l'UQAM en 2005, la Clinique de droit international pénal et humanitaire de l'ULaval en 2008, la Clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais en 2020, la Clinique de justice sociale de l'UQAM en 2023 et plusieurs d'autres. Ensuite, ma propre expérience étudiant m'a attiré vers l'appel de plusieurs autres suggérant de repenser la contribution des programmes cliniques en droit en faveur de la justice sociale, en revendiquant leur inspiration des courants critiques de la pratique du droit, ainsi que des pédagogies critiques⁷. Leur objectif est de développer des théories d'enseignement clinique de manière à former des juristes capables de contribuer aux mouvements sociaux d'envergure de différentes manières que celles juridiques traditionnelles⁸.

Je me suis donc intéressée à la théorie de la pratique rebelle du droit développée initialement par l'avocat et clinicien Gerald López, puis repensée dans un cadre permettant de mobiliser et de déployer ses

⁵ Ce que Kennedy nomme de « *depoliticized craft training* »: Duncan Kennedy, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: A Polemic Against the System*, critical ed. édition éd, New York, NYU Press, 2004, à la p 596.

⁶ Alexandra Bahary-Dionne & Emmanuelle Bernheim, *Parajuristes, étudiant.es en droit et ami.es McKenzie: quel rôle en matière d'accès à la justice?*, Projet de recherche Accès au Droit et à la Justice, 2019, aux ppp 4-6.

⁷ Faisal Bhabha, « Towards a Pedagogy of Diversity in Legal Education » 52:1 Osgoode Hall Law Journal 44 à la p 2; Kennedy, *supra* note 5.

⁸ *Ibid.*

principes au sein d'une clinique juridique universitaire⁹. Il s'agit d'une théorie critique d'abord dirigé vers la dénonciation des relations de pouvoir oppressives dans la pratique des avocat-e-s en milieu communautaire ou qui font du droit social auprès de communautés marginalisées (communément appelé « *legal laid lawyers* »). La pratique rebelle repense également la relation avocat-e/client-e/partenaire dans une optique émancipatrice et co-constructive. Plusieurs auteurs ont ensuite écrit sur les bienfaits d'implanter cette théorie dans l'enseignement clinique : notamment diversifier la façon dont les connaissances sont acquises et fournir des cadres d'analyse juridiques critiques aux étudiant-e-s en droit pour leur apprendre notamment à travailler dans des milieux communautaires ou faire parti-e-s de coalitions pour la justice sociale¹⁰. Alors que l'enseignement en droit au Québec est grandement influencé par une vision traditionnelle du Barreau du Québec de la pratique du droit, mon objectif est de répondre à la question de recherche suivante : est-ce que le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit est pertinent pour les cliniques juridiques universitaires québécoises qui aspirent participer à la justice sociale ? Pour se faire, je relève les objectifs justifiant la pertinence des apports de ce cadre théorique au contexte du Québec: le développement de compétences professionnelles autres que celles juridiques traditionnelles, et la transmission d'une approche critique. Je tente de faire ressortir leurs avantages et leurs obstacles – dont certains s'appliquent aux cliniques juridiques universitaires de manière générale - au sein d'un contexte universitaire québécois. Concrètement, je démontre que ce cadre permettrait la concrétisation d'une mission de justice sociale axée sur les personnes concernées, dans une optique de co-construction. Je démontre également qu'il expose les étudiant-e-s à la nature systémique ou aux causes profondes des injustices dans le but de les préparer à envisager une pratique adaptée aux réalités communautaires. Sans prétendre qu'il n'y existe pas ou qu'il porte un intérêt universel pour toutes cliniques, mon objectif est de démontrer qu'il est l'un de ceux qui me semblent pertinents pour les cliniques juridiques universitaires québécoises qui souhaitent préparer les juristes à travailler en lien avec les milieux communautaires ou sur des questions de luttes sociales dans une optique émancipatrice.

Dans le premier chapitre, je trace un bref parcours contextuel et historique du développement de la méthode de l'enseignement clinique en droit aux États-Unis et au Canada, en portant une attention

⁹ Gerald López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, New perspectives on law, culture, and society, Boulder, Westview Press, 1992.

¹⁰ Gerald López, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary » (2004) 79:1 NYU L Rev 59; Thalia Gonzalez, « A Quiet Revolution: Mindfulness, Rebellious Lawyering, and Community Practice » (2016) 53:1 Cal W L Rev 49; Ascanio Piomelli, « Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25 » (2016) 23:1 Clinical L Rev 283; Bill Ong Hing, « Legal Services Support Centers and Rebellious Advocacy: A Case Study of the Immigrant Legal Resource Center » (2008) 28:1 Wash U J L & Pol'y 265, à la p 267.

particulière à la situation du Québec. Celle-ci comporte des aspects particuliers, notamment l'influence accrue du Barreau dans l'enseignement du droit, ainsi que les avancées législatives en matière d'enseignement clinique. Dans cette même partie, je présente deux des impacts principaux du nouveau cadre législatif québécois applicable à l'enseignement clinique en droit, soit d'un côté le délaissement des apports de différents modèles cliniques existants, et de l'autre un accent mis sur un cadre dominant¹¹. Concrètement, je fais référence au fait que les discussions sur l'enseignement clinique au Québec tournent principalement autour des préoccupations du Barreau par rapport à la protection du public quant aux obligations et aux devoirs déontologiques des étudiant·e·s sans pour autant accorder une place aux discussions en lien avec les multiples cadres théoriques existants. Ensuite, j'aborde l'impact sur les cliniques juridiques universitaires qui consiste à la formation d'un discours dominant orienté vers l'attente pour les cliniques et les étudiant·e·s de l'obtention d'un rendement digne d'une personne professionnelle du droit afin d'être prêt·e à passer la formation obligatoire du Barreau.

Dans le deuxième chapitre, j'explique la méthodologie et le cadre théorique. Afin de répondre à ma question de recherche sur la pertinence du cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle pour le Québec, ma méthodologie consiste principalement en une recherche documentaire et une analyse critique, munie d'une posture inspirée de l'auto-ethnographie. Je me base sur ce qui est écrit dans la littérature sur l'enseignement clinique en droit et sur la philosophie clinique inspirée de la pratique rebelle du droit afin de déterminer le contexte, l'historique, l'état des connaissances et les lacunes, ainsi que les débats autour du sujet. Mon analyse critique porte principalement sur les façons dont les idées dominantes sont diffusées dans l'enseignement clinique du droit, dans le but de mettre en lumière les différences entre les cliniques qui optent pour un modèle technocentrique et celles pour un cadre inspiré de la pratique rebelle du droit¹². J'analyserai aussi de manière critique les informations récoltées, particulièrement en ce qui a trait à la philosophie clinique inspirée de la pratique rebelle par rapport aux obstacles possibles dans un contexte d'éducation juridique universitaire québécois. Ensuite, l'auto-ethnographie me permet d'introduire la voix personnelle et expérientielle d'une étudiante en droit dans

¹¹ Dans les mots de la doyenne de la faculté de droit de l'Université de Laval à Québec: « Dans le reste du Canada, les étudiants en droit qui travaillent dans des cliniques juridiques universitaires ont le droit de poser des actes juridiques normalement réservés aux professions juridiques d'avocat et de notaire, mais avec un encadrement serré, bien évidemment. Cela permet de mieux préparer les étudiants au marché du travail. De plus, l'accès au droit, pour l'ensemble de la population, fait partie de notre mission, en tant que faculté »: Claudine Magny, « Des étudiants facilitant l'accès à la justice » (novembre 2020), en ligne: <https://nouvelles.ulaval.ca/2020/11/19/des-etudiants-facilitant-lacces-a-la-justice-35cc3d3fea937b6f2edc310f2ce2ca0a>.

¹² Sarah Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach » (2011) 1:20 Canadian Legal Education Annual Review 1; Margaret Thornton, « Technocentrism in the Law School: Why the Gender and Colour of Law Remain the Same » (1998) 36:2 Osgoode Hall Law Journal 369.

la conversation savante sur l'éducation juridique clinique¹³. En ce sens, je démontre la pertinence d'envisager d'autres perspectives et d'autres façons de faire que celle qui règne dans les programmes cliniques en partant d'une position souvent mise de côté dans l'appréciation du processus éducatif.

Mon cadre théorique est le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit. Je présenterai ses trois composantes : la théorie de la pratique rebelle du droit, les pédagogies critiques de Freire et hooks, ainsi que la pédagogie clinique alternative. Plus précisément, la théorie de la pratique rebelle du droit propose une façon alternative à celle technocentrique de concevoir la pratique du droit pour la justice sociale. Les pédagogies critiques inspirent mon cadre théorique, car elles informent le type de pédagogie à privilégier pour implanter les principes et objectifs propres à la pratique rebelle dans un contexte pédagogique. La dernière composante qui est la pédagogie clinique alternative, trace le lien entre la pratique rebelle et le contexte pédagogique. Autrement dit, elle fournit des principes pédagogiques appliqués au contexte d'enseignement clinique du droit visant la transmission des principes issus de la pratique rebelle et des pédagogies critiques. Cette pédagogie se distingue de celle propre au modèle clinique technocentrique; dont le Barreau du Québec fait la promotion¹⁴.

Dans le troisième chapitre, je présente de façon détaillée les apports du cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit justifiant sa pertinence. Ceux-ci se résument à placer les considérations de justice sociale au centre de la pédagogie d'une clinique universitaire en rejetant les relations de pouvoir oppressives renforcées dans les cours de droit, ainsi que par les normes professionnelles, et en les repensant dans une optique émancipatrice pour les communautés visées par les actions d'une clinique. Je commence par expliquer la définition de justice sociale propre à la théorie clinique rebelle en la comparant à celle qui domine généralement dans les cliniques juridiques universitaires canadiennes et étasuniennes que certain-ne-s autres qualifient « d'approche humanitaire ou de charité »¹⁵. Ensuite, j'établis en quoi cette vision rebelle encourage un modèle de la pratique du droit, ainsi qu'une identité professionnelle différente de celle de la philosophie clinique rebelle¹⁶. Dans ce même élan, je présente les avantages pour

¹³ Dia Dabby, Bethany Hastie & Jocelyn Stacey, « Doctoral Studies in Law » (2016) 39:1 Dalhousie Law Journal 221, à la p 227.

¹⁴ bell hooks, *Teaching community: a pedagogy of hope*, New York, Routledge, 2003; Paulo Freire & Irène Pereira, *La pédagogie des opprimé-es*, traduit par Élodie Dupau & Melenn Kerhoas, Montréal, Éditions de la rue Dorion, 2021.

¹⁵ Djemila Carron, Nesa Zimmermann & Vista Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques : penser les rapports de pouvoir dans l'enseignement du droit » (2021) 15 Cliniques Juridiques 1.

¹⁶ Wendy Brown, *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*, first paperback edition, this edition corrects errors in previous printings éd, Near futures, New York, Zone Books, 2017; Sameer Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice » (2016) 104:1 California Law Review 201, aux pp 211, 225.

les cliniques juridiques quant à sa définition de la justice sociale en procédant à l'analyse du cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit par rapport à sa façon de reformuler et de centraliser la place de la justice sociale au sein des deux objectifs traditionnellement associés à l'enseignement clinique : former des juristes et rendre des services juridiques. Il s'agit pour la pratique rebelle de développer de compétences professionnelles autres que celles associées à la vision de la pratique du droit traditionnelle et de transmettre une approche critique aux étudiant·e·s. Pour chacun de ces éléments, j'identifie les différents aspects et stratégies propres à cette pédagogie clinique rebelle (en donnant des exemples concrets), ainsi que leurs avantages pour un contexte d'enseignement clinique. En résumé, je démontre que ce cadre rebelle est pertinent pour les cliniques juridiques universitaires québécoises qui souhaitent préparer les juristes à travailler dans le milieu communautaire puisqu'il permet de profiter d'une période fertile dans la formation des étudiant·e·s en droit en mobilisant les principes des théories de l'éducation aux adultes et des théories de changement social communautaire.

Au chapitre quatre, je présente et j'analyse les obstacles liés à l'implantation de la philosophie clinique inspirée de la pratique rebelle du droit dans des cliniques juridiques universitaires québécoises. En ce sens, je m'intéresse précisément aux lieux de résistance provenant du milieu professionnel, le Barreau du Québec, des organismes subventionnaires, des étudiant·e·s en droit, des collègues professeur·e·s de droit, de l'Université, du milieu communautaire et des limites internes d'une clinique juridique universitaire. Dans ce même chapitre, je m'appuie sur des exemples précis de cliniques afin de proposer des stratégies pour contrer ou atténuer les impacts de ces lieux de résistance quant à l'atteinte des objectifs promus par la philosophie clinique inspirée de la pratique rebelle. Cela me permet de démontrer sa viabilité, sans pour autant prétendre qu'il n'existe qu'une seule façon de concevoir ce cadre. Au contraire, il s'agit plutôt d'un ensemble de principes servant à guider l'action des clinicien·ne·s dans l'élaboration d'un programme clinique qui comporte certains défis inévitables. Je soumets l'idée selon laquelle les tensions qu'engendre cette philosophie clinique avec celle technocentrique favorisent des discussions intéressantes sur les apports pédagogiques de l'enseignement clinique au Québec dans le développement des futur·e·s juristes ou avocat·e·s.

Je conclus mon mémoire en présentant une synthèse des grandes lignes qui y sont développées. Enfin, j'ouvre sur une réflexion à propos des besoins en matière de données sur les expériences des étudiant·e·s dans des cliniques juridiques universitaires qui sont nécessaires afin d'appuyer tout projet de recherche innovant en matière clinique au Québec considérant le peu de littérature existante sur le sujet.

Sur le plan du champ matériel de ce mémoire, je tiens à préciser que les cliniques juridiques ne sont pas le domaine exclusif des facultés de droit, car de nombreuses cliniques sont également issues du milieu communautaire¹⁷. Elles offrent des services juridiques en toute indépendance des établissements d'enseignement¹⁸. Les cliniques communautaires ne sont pas le sujet de ce travail de recherche.

¹⁷ Alexandra Bahary-Dionne et al, *La Force du Suivi Personnalisé pour les Personnes Autoreprésentées: Rapport de recherche sur la Clinique du Mile-End*, Projet de recherche Accès au Droit et à la Justice, 2018.

¹⁸ *Ibid.*

CHAPITRE 1

L'ENSEIGNEMENT CLINIQUE EN DROIT: CONTEXTE ET ENJEUX

Afin d'identifier les particularités des enjeux en matière d'enseignement clinique du droit au Québec, je présenterai tout d'abord une revue de l'histoire du développement de cette méthode pédagogique. Alors que l'enseignement clinique connaît un essor international depuis quelques décennies, j'ai décidé de présenter et de comparer le contexte des États-Unis, du Canada, et plus précisément le Québec. Tout d'abord, il est indispensable de présenter le contexte étasunien en raison de sa nature hégémonique dans le domaine de l'enseignement clinique. Ensuite, malgré le fait que le corpus de la littérature canadienne et québécoise sur l'enseignement clinique soit plus petit que celui des États-Unis, de nombreuses similarités existent quant au développement de l'enseignement clinique¹⁹. En effet, ces trois contextes s'inscrivent dans un système juridique libéral, dont l'enseignement du droit est axé sur la professionnalité, qui est accessible par la réussite d'un programme universitaire, ainsi que d'un examen d'entrée pour être enfin inscrit-e sur le tableau de l'ordre : le Barreau²⁰. Ils ont également une culture sociale et juridique nord-américaine axée sur la Common Law (à l'exception du droit privé au Québec). À l'aide d'une perspective historique, je tenterai ensuite de cibler les réflexions précises qui stimulent mon projet de mémoire en présentant des éléments qui justifient en quoi l'enseignement clinique en droit au Québec se démarque et mérite d'être davantage examiné²¹.

1.1 Le développement de la méthode de l'enseignement clinique en droit aux États-Unis

La littérature sur le sujet de l'enseignement clinique présente quatre vagues distinctes. Je les présenterai dans les prochaines sections du mémoire afin de situer le développement de la méthode d'enseignement clinique au Québec.

¹⁹ Sarah Buhler, « Clinical Legal Education in Canada; A Survey of the Scholarship » (2015) Canadian Legal Education Annual Review 1; Giddings & al, *supra* note 1.

²⁰ Frank Bloch & Menon Madhava, « The Global Movement » dans Frank Bloch, dir, *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 2010, à la p 267.

²¹ Buhler, « Clinical Legal Education in Canada; A Survey of the Scholarship », *supra* note 19; Giddings & al, *supra* note 1.

1.1.1 La première vague (1930-1960)

Les recherches identifient la première vague de l'enseignement clinique aux années 1930 à 1960 aux États-Unis²². À ses tout débuts, la méthode clinique est associée à un objectif de transformation du modèle d'enseignement traditionnel du droit, puisqu'elle offre l'opportunité aux étudiant-e-s de vivre une expérience du monde réel de la pratique juridique. Elle vise ainsi à répondre à la critique de plusieurs juristes sur l'enseignement du droit qui lui reprochent son incapacité à former des avocat-e-s capables de pratiquer le droit après l'obtention de leur diplôme²³. Dans les années 1940, un ensemble de juristes revendique le besoin de l'enseignement clinique de pallier également le manque d'accès à la justice pour « les pauvres », afin de ne pas servir uniquement à des objectifs de formation des étudiant-e-s²⁴. La méthode clinique ainsi pensée est considérée comme une façon efficace de répondre à l'incapacité de l'enseignement traditionnel du droit à mettre en pratique un objectif de justice sociale plus large en offrant « une expérience pratique du droit au service des populations défavorisées »²⁵. Ainsi, à la fin des années 1950, environ vingt-cinq facultés de droit aux États-Unis offrent des programmes cliniques basés sur un modèle qui s'apparente à celui de l'aide juridique; c'est-à-dire qui fournissent des services juridiques (sous la forme de conseils ou d'information juridique) directement aux individus en situation de vulnérabilité économique sans frais²⁶. Ces programmes cliniques cherchent donc à contribuer à l'amélioration de la justice sociale de deux manières : (1) en servant directement les client-e-s vulnérables et (2) en produisant des juristes prêt-e-s à rendre un service juridique au public²⁷.

1.1.2 La deuxième vague (1960-1970)

La période des années 1960-1970 est associée à la deuxième vague du développement de la méthode de l'enseignement clinique²⁸. À l'ère du mouvement des droits civiques, des protestations contre la guerre au Vietnam, du mouvement pour les droits à l'aide sociale et de l'émergence d'une vision du droit comme instrument de changement social progressif aux États-Unis, l'enseignement clinique en droit est pratiqué

²² Jeff Giddings & al, *supra* note 1 à la p 5.

²³ Bahary-Dionne & al, *supra* note 17 à la p 20.

²⁴ Andrew Gilbert, « Capitalising on Clinical Legal Education: Insights from Bourdieu » dans Omar Madhloom & Paul McFaul, dir, *Thinking About Clinical Legal Education: Philosophical and Theoretical Perspectives*, London, Routledge, 2022, à la p 50; Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15.

²⁵ Sandra Babcock, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice » (2017) 10 *Cliniques Juridiques* 1, à la p 1.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

dans quelques facultés de droit aux États-Unis²⁹. En conséquence, la demande des étudiant-e-s pour des expériences éducatives pertinentes et d'outils pour devenir des activistes juridiques augmente graduellement³⁰. L'enseignement juridique clinique fait activement la promotion de la prise en charge des pauvres et des personnes marginalisées dans le système juridique, en plus d'attribuer une plus grande attention aux responsabilités éthiques de la profession juridique³¹. Les questions sociales fondamentales de ces années ont exercé une profonde influence sur l'orientation des programmes cliniques, entraînant un accent plus spécifique sur la prestation de services juridiques dans des domaines précis tels que le droit social (droit sur les prestations publiques, droit du logement, droit du travail), les droits civils, les droits des femmes, les droits de la consommation et la protection de l'environnement³². À la fin des années 1970, presque toutes les facultés de droit étasuniennes sont munies d'une clinique juridique³³.

1.1.3 La troisième vague (1980-1990)

La troisième vague historique associée aux années 1980 à 1990 est synonyme de l'institutionnalisation de l'enseignement clinique dans les facultés de droit. Cette méthode est dorénavant considérée comme un moyen de formation et de transmission de compétences juridiques efficace en réponse à la demande de plus en plus importante du milieu professionnel, et des étudiant-e-s qui souhaitent être mieux préparé-e-s au monde du travail³⁴. La plupart des programmes cliniques sont même intégrés au cursus de manière obligatoire³⁵.

L'enseignement clinique connaît graduellement un élan de popularité et de financement grandissant³⁶. Cet intérêt ne se justifie plus uniquement du fait de la qualité des services rendus aux client-e-s et à la communauté, mais plutôt en tant que programme d'études largement axé sur le développement de

²⁹ *Ibid* à la p 4.

³⁰ Julie Macfarlane, « Bringing the Clinic into the 21st Century » (2009) 27:1 Windsor Yearbook of Access to Justice 35.

³¹ Richard Wilson, « Beyond Legal Imperialism: US Clinical Legal Education and the New Law and Development » dans Frank Bloch, dir, *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 2010, 135.

³² Giddings & al, *supra* note 1 à la p 5.

³³ Xavier Aurey, « Les origines des cliniques juridiques » (2017) 10 Cliniques Juridiques 1, à la p 13.

³⁴ Macfarlane, « Bringing the Clinic into the 21st Century », *supra* note 30.

³⁵ *Ibid*.

³⁶ Le financement par la Fondation Ford au Council on Legal Education and Professional Responsibility (CLEPR) a touché près de la moitié des écoles de droit de l'époque vers la fin des années 1970. Alors que le financement était accordé de manière temporaire jusqu'à là, plusieurs programmes cliniques ont pu ainsi consolider leur existence et très peu des cliniques des facultés de droit ayant reçu un financement ont cessé d'exister. De nombreuses autres facultés de droit inspirées du succès des programmes cliniques financés par la CLEPR ont lancé leur propre programme durant ces années.

compétences³⁷. Sameer Ashar explique cette tendance par l'évolution des priorités d'un corps étudiant moins idéologique et plus pragmatique qui obligent les cliniques à trouver d'autres justifications et orientations³⁸. Les étudiant-e-s répondent aux voix influentes d'un barreau privé de plus en plus désenchanté par l'absence d'une formation efficace dans les facultés de droit américaines ainsi que par le manque de préparation des diplômé-e-s pour la pratique du droit³⁹.

1.1.4 La quatrième vague (1990-2023)

La quatrième vague de l'enseignement clinique en droit s'étend des années 1990 jusqu'à aujourd'hui. Les facultés de droit étasuniennes assistent à une prolifération et même à un mouvement d'internationalisation des programmes cliniques⁴⁰. Cette prolifération de l'enseignement clinique est d'abord observable par l'arrivée d'une littérature qui assoit l'aspect théorique de ces enseignements. Une des premières initiatives est la fondation du projet étasunien *Clinical Law Review* autour des années 1990; une revue semestrielle consacrée aux questions théoriques sur la pratique du droit et sur la formation juridique clinique⁴¹. Puis, la publication d'un vaste éventail d'articles et d'ouvrages s'en est suivi provenant de partout dans le monde (principalement des États-Unis, de l'Australie et du Royaume-Uni) faisant état de différents modèles cliniques reflétant diverses priorités et visions de la pratique du droit, ou encore du rôle et de la mission d'un programme clinique universitaire envers les étudiant-e-s et le public⁴². Ainsi, certaines cliniques misent sur une utilisation stratégique du droit à l'aide de litiges stratégiques, alors que d'autres offrent de la prestation de services juridiques de manière individuelle⁴³. Il existe des cliniques qui choisissent d'orienter leurs activités sur un modèle de spécialisation (c'est-à-dire fournir des services juridiques dans un domaine particulier du droit, souvent à un groupe ciblé de client-e-s), ou encore sur un modèle plutôt orienté et implanté dans la communauté locale (visant notamment l'organisation et

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Sameer Ashar, « Law Clinics and Collective Mobilization » (2008) 14 *Clinical L Rev* 355.

³⁹ Jon Dubin, « Clinical Design for Social Justice Imperatives » (1998) 51 *SMU L Rev* 1461, à la p 1467.

⁴⁰ Si des cliniques s'implantent dans un certain nombre de pays (répandu sur tous les continents) dans les années 1970 et au début des années 1980, le développement du mouvement clinique reste limité dans ces années à une perspective et des ambitions locales. Ce n'est qu'à la fin des années 1980 que les échanges entre des clinicien-ne-s partout dans le monde s'intensifient. Iels commencent à identifier des objectifs communs et à partager sur des expériences similaires : Bloch & Madhava, *supra* note 20.

⁴¹ La revue est parrainée conjointement par l'Association of American Law Schools, la Clinical Legal Education Association et la New York University School of Law: www.law.nyu.edu/journals/clinicallylawreview.

⁴² Aurey, *supra* note 33.

⁴³ Juliet Brodie, « Little Cases on the Middle Ground: Teaching Social Justice Lawyering in Neighborhood-Based Community Lawyering Clinics » (2008) 15:2 *Clinical L Rev* 333.

l'éducation juridique communautaires)⁴⁴. L'adoption d'un modèle particulier se traduit par le choix des projets, des stratégies mises en place par la clinique.

Depuis 2010, l'existence d'un mouvement clinique mondial est également observable⁴⁵. Des réseaux se sont formés, rassemblant des clinicien-ne-s et d'autres personnes engagées dans le renforcement de l'enseignement clinique en droit dans le monde entier⁴⁶. Ce mouvement clinique mondial stimule activement le soutien et l'intérêt pour l'enseignement juridique clinique⁴⁷.

Malgré la reconnaissance de plus en plus importante pour son potentiel professionnalisant, l'enseignement clinique en droit n'a jamais perdu son intérêt pour les dimensions de justice sociale durant la quatrième vague⁴⁸. Non seulement l'impératif de justice sociale et le transfert de compétences ne sont pas intrinsèquement opposés au sein d'un programme clinique, mais l'émergence de théories critiques de la pratique du droit a accru l'intérêt notamment pour les cliniques rebelles. Je fais référence aux théories critiques de la pratique du droit qui valorisent les principes d'autonomisation des client-e-s et de la communauté, tout en favorisant la transformation de la conscience sociale des étudiant-e-s en droit en déconstruisant le pouvoir et les privilèges dans le domaine juridique (qui sera abordé plus profondément au chapitre 2)⁴⁹.

1.2 Le développement de l'enseignement clinique dans le contexte canadien

Le développement de l'enseignement clinique dans le contexte canadien comporte trois vagues dont je présenterai les éléments principaux.

1.2.1 La première vague (1960-1970)

Au Canada, les premières cliniques sont mises sur pied dans les années 1960 en même temps que les

⁴⁴ Frank Bloch & Noon Anne Mary, « Legal Aid Origins of Clinical Legal Education » dans Frank Bloch, dir, *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 2010, 158-159.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16.

mouvements sociaux plus larges pour la justice sociale⁵⁰. Ce sont principalement les notions d'accès communautaire à la justice qui ont conduit à l'établissement de cliniques dans de nombreuses facultés de droit canadiennes⁵¹. Ces premières cliniques sont motivées par le service public et le désir d'offrir un accès à la justice aux groupes mal desservis et marginalisés. Les facultés de droit sont pressées par des étudiant·e·s qui voient dans l'enseignement clinique une manière d'acquérir des compétences pratiques importantes par leur exposition à de vrai·e·s client·e·s ayant des problèmes réels, généralement ceux qui sont négligé·e·s et exclu·e·s par le système juridique et les services juridiques traditionnels⁵². Elles sont d'abord constituées comme des « *storefront* » qui rendent des services directs de manière immédiate⁵³.

1.2.2 La deuxième vague (1970-2000)

Dans les années 1970, les cliniques universitaires prennent deux formes principales au Canada: celles hébergées dans les facultés de droit financées par les régimes provinciaux d'aide juridique (« *in house* »⁵⁴ ou facultaire) et celles situées dans les communautés tout en étant affiliées aux facultés de droit (nommées « *community legal clinics* »)⁵⁵. La clinique fonctionne en « *walk-in* »⁵⁶; autrement dit une clinique qui accepte plusieurs dossiers urgents, avec ou sans rendez-vous⁵⁷. Du côté des cliniques situées dans les communautés mais affiliées à des facultés de droit, elles mobilisent une vision large de l'accès à la justice en même temps qu'une conception de la prestation conventionnelle de services juridiques visant généralement les personnes à faible revenu, puisque les services offerts sont gratuits⁵⁸. Elles sont

⁵⁰ Sarah Buhler, « The View from Here: Access to Justice and Community Legal Clinics Forum Topic Articles: Access to Justice » (2012) 63 UNBLJ 436.

⁵¹ Buhler, « Clinical Legal Education in Canada: A Survey of the Scholarship », *supra* note 19.

⁵² Giddings & al, *supra* note 1.

⁵³ Aurey, *supra* note 33.

⁵⁴ *Ibid* à la p 2.

⁵⁵ Giddings & al, *supra* note 1.

⁵⁶ Judith McNamara, Catherine Campbell & Evan Hamman, « Community Projects: Extending the Community Lawyering Model » (2014) 21:2 Int'l J Clinical Legal Educ 1.

⁵⁷ Parmi les exemples de cliniques facultaires, il existe à l'époque l'aide juridique de l'Université du Manitoba, le Student Legal Services de l'Université de l'Alberta, le Downtown Legal Services de l'Université de Toronto, le Community Legal Advice Services Program d'Osgoode Hall et le Community Legal Aid de l'Université de Windsor.

⁵⁸ Giddings & al, *supra* note 1.

généralement engagées dans le changement social, l'élimination de la pauvreté, l'organisation communautaire et la réforme du droit⁵⁹.

1.2.3 La troisième vague (2000-2023)

Tout comme pour les États-Unis, l'implantation massive de l'enseignement clinique dans les facultés de droit canadiennes est en marche depuis les années 2010⁶⁰. En 2021, selon une étude menée à la demande du ministère de la Justice Canada, il existait des cliniques soutenues par des facultés de droit dans toutes les provinces qui offrent des programmes universitaires en droit; c'est-à-dire toutes les provinces à l'exception des trois territoires de Terre-Neuve-et-Labrador et de l'Île-du-Prince-Édouard⁶¹.

La formation de l'Association canadienne pour l'enseignement clinique du droit en 2010 ainsi que le mouvement d'intérêt croissant à l'échelle internationale renforcent les pressions en faveur d'une réforme du curriculum dans les facultés de droit au Canada qui intègre l'enseignement clinique⁶². Une augmentation du nombre de publications relatives à la formation juridique clinique est également de plus en plus apparente, même si le corpus littéraire reste moins important que celui en Australie, au Royaume-Uni et surtout aux États-Unis⁶³.

Ce contexte d'implantation massive s'explique également par le mouvement de « professionnalisation des études en droit » (que l'on voit également apparaître en France) qui s'est transposé dans l'enseignement clinique⁶⁴. Cette méthode est dorénavant considérée comme un moyen incontesté de formation et de transmission de compétences juridiques efficace en réponse à la demande de plus en plus importante du milieu professionnel, et des étudiant·e·s qui souhaitent être mieux préparé·e·s au monde du travail⁶⁵. Ainsi, son intérêt ne se justifie plus uniquement du fait de la qualité de services rendus aux client·e·s et à la

⁵⁹ En 1971, le gouvernement fédéral finance trois cliniques juridiques du type communautaire : la *Community Legal Services Inc.* située à Pointe St. Charles à Montréal, la *Dalhousie Student Legal Aid* affiliée au Osgoode Hall Law School (pour Parkdale Community Legal Services) et la *Saskatoon Legal Assistance Society* (associée au College of Law, University of Saskatchewan).

⁶⁰ Sarah Buhler, « Clinical Legal Education in Canada: A Survey of the Scholarship », *supra* note 19 aux pp 1-2.

⁶¹ Tim Roberts & Associates Consulting, « Legal Clinics in Canada: Exploring Service Delivery and Legal Outcomes Among Vulnerable Populations in the Context of COVID-19 », Ministère de la Justice Canada, 2021, en ligne: www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/jr/clinics-cliniques/docs/rsd_rr2021_legal-clinics-in-canada-en.pdf.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Christophe Jamin, « Cliniques du droit: innovation versus professionnalisation? » (2014) 11 Recueil Dalloz Sirey de doctrine de jurisprudence et de législation 675.

⁶⁵ Macfarlane, « Bringing the Clinic into the 21st Century », *supra* note 30.

communauté, mais plutôt en tant que programme d'études largement axé sur le développement de compétences⁶⁶. Selon Sarah Buhler, alors que dans les années 1970 à 1990 les cliniques canadiennes répondent principalement à des objectifs de justice sociale, dans les années suivantes l'accent mis sur les valeurs d'autonomisation, de renforcement des communautés locales, et de réforme du droit s'érode et les cliniques mobilisent de plus en plus une approche qu'elle qualifie de « technocentrique »⁶⁷. Buhler est d'avis que les impulsions plus radicales de l'enseignement juridique clinique sont de plus en plus limitées par les facultés de droit canadiennes qui voient plutôt son potentiel principalement dans une optique de formation professionnelle et dans un service juridique traditionnel (c'est-à-dire direct, individuel et qui vise à répondre à une problématique juridique immédiate)⁶⁸.

1.3 Le contexte de l'enseignement clinique au Québec

Dans le cadre de ce projet de recherche, je m'intéresse à la pertinence de la théorie clinique inspirée de la pratique rebelle du droit pour le contexte de l'enseignement clinique au Québec. Le développement de cette méthode pédagogique est particulier au Québec par rapport aux autres provinces canadiennes pour deux raisons principales que j'exposerai plus bas. Tout d'abord, non seulement toutes les facultés québécoises offrent un ou plusieurs programmes cliniques, mais le sujet est au centre de l'actualité en raison des dernières avancées législatives (1.3.1). Ensuite, l'influence marquée du Barreau sur l'enseignement du droit semble engendrer certains défis spécifiques pour l'enseignement clinique au Québec (1.3.2).

1.3.1 L'enseignement clinique au cœur de l'actualité: les dernières avancées législatives

Jusqu'à tout récemment, le Québec était la seule province canadienne où les lois ne prévoyaient pas de possibilité pour les étudiant·e·s en droit de donner des avis juridiques, même en étant supervisé·e·s⁶⁹. Iels n'étaient pas considéré·e·s comme ayant les qualifications professionnelles nécessaires pour faire les actes réservés aux notaires et aux avocat·e·s au sein des cliniques universitaires (notamment donner des conseils juridiques et représenter des client·e·s devant les tribunaux), puisqu'iels étaient considéré·e·s comme susceptibles de mettre les client·e·s en danger⁷⁰. En d'autres mots, les étudiant·e·s pouvaient

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12 à la p 3.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Bahary-Dionne & al, *supra* note 17 aux pp 4-6.

⁷⁰ *Ibid.*

donner uniquement de l'information juridique, faire de la recherche, effectuer des tâches administratives, mener des entrevues de collecte de faits et accompagner les gens dans des démarches judiciaires ou administratives⁷¹. Emmanuelle Bernheim et Alexandra Bahary-Dionne sont d'avis que cette « absence de dimension pratique de la formation en droit » due à l'interdiction de donner des conseils juridiques comme le font les avocat·e·s, est une importante limite « sur la qualité de la formation étudiante, sur les services offerts à la population, et notamment aux groupes sociaux particulièrement démunis, et sur le fardeau imposé en termes de supervision et d'encadrement aux organismes communautaires qui encadrent des étudiant·es en droit »⁷². Elles écrivent que « l'impossibilité pour les étudiant[·e·]s de s'impliquer directement dans le travail quotidien de la pratique auprès de la clientèle restreint nécessairement leur possibilité de bénéficier d'un travail étroit avec des juristes en exercice, notaires ou avocat[·e·]s »⁷³. À titre comparatif, l'Alberta et le Manitoba le permettent à condition qu'ils soient inscrit·e·s comme membres des barreaux afin d'encadrer leur pratique. En Colombie-Britannique, au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et en Ontario, les avocat·e·s qui supervisent les étudiant·e·s sont responsables de leurs actes commis⁷⁴.

Or, le contexte de l'enseignement clinique au Québec mérite d'être étudié, car il est dorénavant possible pour les étudiant·e·s québécois·e·s en droit de donner des avis juridiques grâce à l'adoption de la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19* (Loi) en décembre 2020⁷⁵. Afin d'encadrer la mise en œuvre de cette nouvelle Loi, certaines règles ont été mises en place. Le Barreau du Québec était responsable en vertu de l'article 128.1 de la *Loi sur le Barreau*⁷⁶ de rédiger un projet du *Règlement sur les activités professionnelles pouvant être exercées par des personnes autres que des avocats* (Règlement), publié dans la Gazette officielle du Québec le 7 juillet 2021⁷⁷. Il a également formulé un « Guide sur les cliniques juridiques universitaires » à

⁷¹ *Ibid* aux pp 18-19.

⁷² *Ibid* à la p 18.

⁷³ Anita Bernstein, « There's Feminism in Those Judgments » (2020) 61:9 Boston College Law Review E Supp 112, à la p 18.

⁷⁴ Bahary-Dionne & al, *supra* note 17 à la p 21.

⁷⁵ PL C-75, *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*, 1^{ère} sess, 47^e légis, 2020, adopté par la Chambre des communes le 11 décembre 2020.

⁷⁶ *Loi sur le Barreau*, RLRQ, c. B-1, art. 128.1.

⁷⁷ *Règlement sur les activités professionnelles pouvant être exercées par des personnes autres que des avocats*, D. 652-2022 (G.O.II).

l'attention des facultés de droit québécoises⁷⁸. La version finale adoptée du Règlement⁷⁹ établit que les règles qui encadrent ce type d'enseignement sont surveillées par le Barreau en tant qu'ordre professionnel, en plus de soumettre les programmes cliniques à une approbation directe de la part du Barreau. À titre d'illustration, l'article 2(1) du Règlement établit qu'un des critères que doivent respecter les étudiant·e·s pour pouvoir participer à une clinique juridique est de suivre une formation éthique et déontologique d'une durée minimale de trois heures reconnues par le Barreau. Par conséquent, les cliniques doivent transmettre le plan de cette formation au Barreau pour qu'il soit évalué. D'autres règles visant les cliniques juridiques universitaires souhaitant permettre aux étudiant·e·s de donner des avis juridiques ont également été instaurées, notamment le fait de prévoir une supervision étroite de la part d'un·e avocat·e inscrit·e au tableau de l'ordre depuis un minimum de cinq ans, qui souscrit au fonds d'assurance de son ordre, qui ne doit pas faire l'objet d'une plainte disciplinaire ou une poursuite pour une infraction punissable de cinq ans d'emprisonnement ou plus, ou encore qui ne doit pas avoir fait l'objet d'une décision de nature disciplinaire ou en lien avec l'exercice de la profession dans les cinq dernières années⁸⁰.

Les nouvelles règles instaurées encouragent l'adaptation des cliniques universitaires existantes au modèle de cliniques facultaires qui consiste en un cours universitaire intégré au cursus, sous la supervision et direction de professeur·e·s⁸¹. Elles ont également inspiré la création de la Clinique juridique du Barreau du Québec⁸². En effet, la formation obligatoire de l'École du Barreau en vue de l'inscription au tableau de l'ordre comprend nouvellement une partie réservée à la méthode d'enseignement clinique. Au sein de la Clinique juridique du Barreau du Québec, les étudiant·e·s offrent des services de consultation juridique, de rédaction de documents juridiques, ainsi que de la préparation à des séances de médiation, de conférence de règlement à l'amiable, ou pour une audience devant un tribunal⁸³. Les étudiant·e·s travaillent sur des dossiers individuels tout en étant supervisé·e·s par des avocat·e·s. Il s'agit d'un cadre

⁷⁸ Le Barreau du Québec, « Guides pratiques et aide-mémoires », en ligne: *Le Barreau du Québec* <www.barreau.qc.ca/fr/ressources-avocats/services-avocats-outils-pratique/guides-pratiques-aide-memoires/>.

⁷⁹ *Règlement sur les activités professionnelles qui peuvent être exercées par des personnes autres que des avocats*, RLRQ, c. B-1, r. 1.01.

⁸⁰ *Ibid*, art. 2(2), (3) et 3.

⁸¹ Il y a des cliniques spécialisées en droit international, alors que d'autres n'ont pas de domaine de pratique précis. Dans tous les cas, l'objectif est de fournir des services gratuits.

⁸² Voir la Clinique juridique du Barreau, en ligne: www.cliniquejuridiquebarreau.ca/fr/nos-services/; Voir *UdeM nouvelles*, « Nouvelle division-conseil à la Clinique juridique »: nouvelles.umontreal.ca/article/2022/10/19/une-nouvelle-division-conseil-a-la-clinique-juridique/.

⁸³ Voir la Clinique juridique du Barreau, en ligne: www.cliniquejuridiquebarreau.ca/fr/nos-services/.

clinique qui ressemble très fortement au fonctionnement des bureaux d'aide juridique. Les client·e·s soumettent leur demande en remplissant un formulaire. Une fois que le formulaire est transmis, une évaluation est faite afin de déterminer si le dossier est admissible (en fonction de la nature du dossier, de l'absence de conflits d'intérêts et du respect des délais en jeu)⁸⁴. La personne recevra ensuite un premier rendez-vous qui permet de définir le mandat et de comprendre la problématique, si le dossier est jugé admissible. La personne a droit à une autre consultation de suivi afin que l'étudiant·e lui fournit les services : lui donne les conseils demandés, la prépare à son audience ou séance de médiation.

1.3.2 L'influence du Barreau du Québec sur l'enseignement du droit

La deuxième raison qui explique l'intérêt pour le contexte de l'enseignement clinique au Québec provient de la façon dont il se démarque des autres provinces canadiennes. Bien que les universités québécoises soient libres de choisir le contenu de leurs programmes, les liens entre les facultés de droit et le milieu professionnel juridique sont profondément ancrés dans l'histoire de cette province. Le monopole du Barreau du Québec sur la pratique du droit est l'un des plus importants selon Claude Thomasset⁸⁵. Les facultés de droit sont « l'émanation de la formation professionnelle »⁸⁶: la création des facultés de droit a représenté pendant des années une formation totalement dispensée et contrôlée par la profession juridique et ses membres⁸⁷. Ce n'est qu'à partir des années 1950-1960 que la version moderne des facultés de droit telle que l'on connaît, dotée de professeur·e·s à temps plein, offrant des cours, existe⁸⁸.

Thomasset identifiait déjà au Québec dans les années 1990 le « syndrome du Barreau »⁸⁹. Selon lui, il est indéniable que les cours offerts par les facultés de droit appartiennent à ce qu'il qualifie de « profil indicatif du Barreau »⁹⁰; c'est-à-dire le droit des personnes, le droit de la famille, le droit des régimes matrimoniaux, les obligations, les contrats, la responsabilité civile, les biens, le droit des sûretés, la preuve, la procédure civile, le droit constitutionnel, le droit pénal, la procédure pénale, le droit administratif et le droit corporatif.

⁸⁴ Voir la Clinique juridique du Barreau, *Fonctionnement*, en ligne: www.cliniquejuridiquebarreau.ca/fr/fonctionnement/.

⁸⁵ Claude Thomasset & Claude Laperrière, « The law school: global Issues, local questions » dans *Faculties Under Influence: The Infeudation of Law Schools to the Legal Professions*, Routledge éd, Londres, 2019, 190, à la p 206.

⁸⁶ *Ibid* à la p 190.

⁸⁷ *Ibid*.

⁸⁸ *Ibid*.

⁸⁹ Claude Thomasset, « Impacts des profils professionnels sur la formation juridique au Québec: d'aujourd'hui à hier » (1999) 30:3 *rgd* 455.

⁹⁰ *Ibid*.

En effet, les programmes d'études en droit comprennent habituellement tous les cours qu'un-e étudiant-e doit suivre pour être admissible aux programmes de formation des barreaux. À cet effet, Thomasset écrit que le syndrome du Barreau « affecte la liberté des facultés de droit d'offrir les cours en mesure de former les étudiantes et les étudiants pour des pratiques diversifiées en droit et pertinentes aux besoins contemporains en services juridiques ». Il « conduit à inhiber l'esprit critique des professeur[-e]s d'université autant à l'égard de la formation professionnelle dispensée à l'École de formation professionnelle du Barreau, qu'à l'égard du système juridique en tant que tel »⁹¹.

Tout comme c'est le cas dans l'enseignement du droit traditionnel, il est envisageable que l'influence du Barreau s'étende à l'enseignement clinique en droit, notamment dans l'orientation des idées véhiculées par rapport au droit (et à la pratique du droit). Ce risque s'explique par le fait que le Barreau exerce un contrôle sur les normes d'accès à la profession encourageant du même coup les étudiant-e-s à opter pour des choix de cours qui correspondent à la vision de la pratique du droit véhiculée par le Barreau⁹². Cette même vision influence leur choix du type de programmes cliniques qu'ils veulent suivre. Les facultés sont encouragées à offrir des cours et des programmes cliniques qui embrassent la vision du Barreau quant à la pratique du droit et à la justice sociale, alors qu'il en existe une multitude d'autres visions.

L'influence du Barreau sur les programmes cliniques des facultés de droit québécoises pourrait devenir problématique si cela conduit à moins de diversité en termes de types de pédagogies et d'apprentissages au sein des programmes cliniques disponibles pour les étudiant-e-s. En effet, la Clinique juridique du Barreau mobilise une vision particulière et normative de la pratique juridique qui transparaît dans l'enseignement clinique qu'elle procure⁹³. Elle projette une conception de la pratique du droit qui est traditionnelle et une conception de l'enseignement clinique qui reflète ses préoccupations en matière de formation des juristes que j'associe à la théorie d'enseignement clinique technocentrique.

Comme mentionné, toutes les facultés de droit québécoises ont aujourd'hui des programmes cliniques universitaires facultaires⁹⁴. Ceux-ci varient quant à leur fonctionnement, car certains sont accompagnés

⁹¹ *Ibid* à la p 497.

⁹² Claude Thomasset, « Impacts des profils professionnels sur la formation juridique au Québec », *supra* note 89; Thomasset & Laperrière, *supra* note 85.

⁹³ Voir la Clinique juridique du Barreau, en ligne: www.cliniquejuridiquebarreau.ca/fr/nos-services/.

⁹⁴ Voici quelques exemples des cliniques juridiques facultaires existantes: l'Université de Montréal offre la Clinique juridique de l'UdeM; l'Université du Québec à Montréal offre la CIDDHU; l'Université Laval offre la Clinique de droit international pénal et

de séminaires hebdomadaires alors que d'autres n'offrent que des plages horaires aux étudiant-e-s afin qu'ils travaillent sur le dossier ou offrent une présence pour répondre aux besoins des client-e-s qui font appel à la clinique. Certains se concentrent également sur des domaines de droit ou des thématiques différentes. Par exemple, la Clé de vos droits à l'Université de Sherbrooke n'exige pas des étudiant-e-s qu'ils se présentent en classe toutes les semaines. Les client-e-s de la Clinique prennent rendez-vous par téléphone ou par courriel⁹⁵. Les étudiant-e-s mènent la première rencontre afin de noter les faits et les questions reliées à la problématique de la personne. Iels effectuent des recherches et transmettent les résultats ensuite à la personne cliente. Les services de la clinique touchent différents domaines de droit : la procédure civile, le droit de la consommation, le droit des assurances, la responsabilité civile, le droit des contrats, le droit du travail, le droit de la succession et des testaments, le droit familial, le droit immobilier et le conflit de voisinage⁹⁶. Ce type de modèle clinique universitaire est similaire à celui de la Clinique du Barreau. Munie d'une approche pédagogique similaire à celle d'un stage professionnel, plusieurs autres cliniques universitaires québécoises s'y apparentent⁹⁷. À l'inverse, la Clinique internationale de défense des droits humains de l'UQAM (CIDDHU) offre des séances hebdomadaires durant lesquelles les étudiant-e-s apprennent différentes notions sur la défense des droits humains, en plus d'exiger des étudiant-e-s le travail sur leur dossier respectif en dehors des heures de cours⁹⁸. Ainsi, durant toute la session, les étudiant-e-s réfléchissent et discutent en classe de leurs mandats respectifs. Iels s'interrogent sur les aspects de diverses stratégies pouvant inclure la production de connaissances par la recherche théorique, mais également la collecte et l'analyse de données, la conceptualisation de campagnes de plaidoyer, la formulation de revendications et de recommandations, le recours à des procédures judiciaires et quasi judiciaires, en plus des stratégies d'éducation ou de sensibilisation⁹⁹. De cette façon, la CIDDHU mobilise une vision collaborative de l'enseignement clinique, selon laquelle les

humanitaire, la Clinique fiscale, la Clinique de rédaction législative, la Clinique de droit de la culture et du droit d'auteur; l'Université McGill offre le BAJI, Clé de vos droits, la Clinique juridique entrepreneuriale, Clinique de médiation; l'Université d'Ottawa offre la Clinique juridique communautaire et en collaboration avec l'Université d'Outaouais, la Clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais; l'Université McGill offre la Clinique d'information juridique à McGill.

⁹⁵ En tant qu'ancienne étudiante en droit de l'Université de Sherbrooke, je n'ai pas participé personnellement à cette clinique, mais j'ai eu connaissance de son fonctionnement dans le cadre de séances d'informations.

⁹⁶ Voir Université de Sherbrooke, « Clé de vos droits » : www.usherbrooke.ca/droit/etudiants/cliniques-juridiques/cle-de-vos-droits/.

⁹⁷ Notamment la Clinique de droit international pénal et humanitaire de l'Université Laval ou encore la Clinique juridique de l'Université de Montréal.

⁹⁸ Université du Québec à Montréal, « Clinique international de défense des droits humains de l'UQAM » : <https://ciddhu.uqam.ca/>.

⁹⁹ Ces constats proviennent d'une période d'observation sur le fonctionnement de la CIDDHU que j'ai menée durant la session d'hiver 2021.

étudiant-e-s se nourrissent de ce qui se passe également dans les expériences des autres étudiant-e-s du cours. La clinique exploite une approche pédagogique qui mobilise la théorie et la pratique dans ses méthodes d'apprentissages. Les étudiant-e-s sont invité-e-s à réfléchir aux façons d'engendrer des changements sociaux en classe, mais également au sein de leurs rapports directs avec les partenaires internationaux.

Chacun de ces types de fonctionnement des cliniques juridiques invoque des préoccupations et une compréhension différente sur les apports de l'enseignement clinique dans la formation des étudiant-e-s. Alors que certaines cliniques se concentrent sur l'offre de services juridiques et l'apprentissage uniquement sur le terrain, d'autres accordent une place importante aux apprentissages théoriques développés en classe.

Quelques autres telle que Buhler, dénoncent le discours dominant sur les compétences enseignées aux étudiant-e-s au sein des cliniques juridiques universitaires canadiennes qui repose sur une compréhension idéalisée du rôle des avocat-e-s¹⁰⁰. Ce discours met l'accent sur le règlement des litiges individuels, et sur la supériorité des connaissances techniques et des compétences de l'avocat-e. Or, il est difficile d'affirmer qu'au Québec un seul cadre d'enseignement clinique domine présentement au Québec dans les facultés de droit en raison de l'absence de recherche sur le sujet. Cela étant dit, le contexte de l'enseignement en droit tel que décrit plus haut dans les facultés de droit québécoises porte à croire qu'il y ait quand même un risque que les options qui promettent la réussite aux examens du Barreau soient de plus en plus privilégiées dans l'enseignement clinique, entraînant une perte de diversité des types de cliniques¹⁰¹. Pourtant, l'enseignement clinique est également reconnu comme une occasion incontestable de transmettre aux étudiant-e-s les principes propres à la pratique en milieu communautaire; c'est-à-dire de contribuer à l'amélioration de l'accès à la justice pour les communautés marginalisées¹⁰². Au Québec, les cliniques universitaires qui ont la même aspiration n'auraient-elles pas intérêt à s'inspirer des modèles spécifiquement axés sur ce type de compétences ? Dans mon mémoire, j'ai décidé de m'intéresser à celui de la pratique rebelle du droit.

¹⁰⁰ Mizanur Rahman, « CLR, 'rebellious lawyering', and justice education: A few lessons from Bangladesh » (2020) 11:2 Jindal Global Law Review 289; Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12; Shin Imai, « A Counter-pedagogy for Social Justice: Core Skills for Community Lawyering » (2002) 9 Clinical L Rev 195.

¹⁰¹ Thomasset & Laperrière, *supra* note 85.

¹⁰² Imai, *supra* note 100.

Dans un ouvrage paru en 2019, Laperrière et Thomasset notent qu'une plus grande diversité est nécessaire en termes d'approches, de contenus, de méthodes d'apprentissage et d'évaluations¹⁰³. Il existe un nombre grandissant d'articles et d'ouvrages qui se sont penchés sur la manière de façonner des types de cliniques alternatifs¹⁰⁴. La pertinence d'intégrer le cadre inspiré de la pratique rebelle dans le travail des cliniques universitaires est reconnue aux États-Unis et au Canada dans les facultés de droit, ainsi que dans la littérature (principalement anglophone)¹⁰⁵. Mon objectif est de réaliser un exercice semblable en appliquant ce cadre clinique au contexte du Québec. Sans prétendre qu'il n'y existe pas ou qu'il porte un intérêt universel pour toutes cliniques juridiques universitaires, je cherche plutôt à démontrer qu'il est l'un de ceux qui me semblent pertinents pour les cliniques juridiques universitaires québécoises qui souhaitent préparer les juristes à travailler en lien avec les milieux communautaires ou sur des questions de luttes sociales. Il permet d'une part de penser différemment l'enseignement et la pratique du droit. D'une autre part, il permet de profiter d'un moment fertile dans la formation de l'identité professionnelle des étudiant·e·s en droit¹⁰⁶.

¹⁰³ Thomasset & Laperrière, *supra* note 85 à la p 217.

¹⁰⁴ Sarah Buhler, « I Am Not a Caped Crusader: Clinical Legal Education and Professional Identity Formation » (2016) 49:1 UBC L Rev 105 à la p 126; Buhler, « The View from Here: Access to Justice and Community Legal Clinics Forum Topic Articles: Access to Justice », *supra* note 50; Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12; Alexi Freeman & Lindsey Webb, « Yes, You Can Learn Movement Lawyering in Law School: Highlights from the Movement Lawyering Lab at Denver Law Articles & Essays » (2020) 5:1 How Hum & Civ Rts L Rev [i]; Alexi Freeman, « Teaching for Change: How the Legal Academy Can Prepare the Next Generation of Social Justice Movement Lawyers » (2015) 59:1 Howard LJ 99; Anthony Alfieri, « Rebellious Pedagogy and Practice Symposium - Rebellious Lawyering at 25 » (2016) 23:1 Clinical L Rev 5; Mizanur Rahman, *Anti-generic learning and rebellious lawyering: reflections on legal education in Bangladesh*, Dhaka, Tapan Mahmud, Bijoy Prokash, 2018; Harold McDougall, « The Rebellious Law Professor: Combining Cause and Reflective Lawyering » (2015) 65:2 Journal of Legal Education 326.

¹⁰⁵ Margaret Martin Barry & al, « Teaching Social Justice Lawyering: Systematically Including Community Legal Education in Clinical Legal Education » (2012) 18 Clinical L Rev 40 aux pp 401-457; Patricia Barkaskas & al, « Reflecting on Clinical Legal Education at the Indigenous Community Legal Clinic » (2020) 32:1 Journal of Law and Social Policy 138-157; Buhler, « The View from Here: Access to Justice and Community Legal Clinics Forum Topic Articles: Access to Justice », *supra* note 50; Brodie, « Little Cases on the Middle Ground », *supra* note 43.

¹⁰⁶ Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104 à la p 1129.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE ET CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, j'expliquerai tout d'abord ma méthodologie qui consiste en une analyse documentaire et critique. Je m'inspire également de la méthode d'auto-ethnographie (2.1.2), puisque certains de mes arguments proviennent de mon processus réflexif en tant qu'étudiante en droit québécoise et coordonnatrice de la Clinique de Justice sociale de l'UQAM. En effet, j'ai eu la chance de participer à plusieurs programmes cliniques durant mon parcours universitaire à titre d'étudiante, d'observatrice, de coordonnatrice et d'auxiliaire d'enseignement. Mon objectif n'est cependant pas d'utiliser la narration, mais plutôt d'illustrer certains de mes propos à l'aide d'exemples tirés de mes expériences. Ces dernières m'ont permis d'avoir accès à des connaissances privilégiées sur le fonctionnement de quelques cliniques québécoises, ce qui permet de compenser le peu de littérature disponible sur le sujet.

Ensuite, je définirai dans ce chapitre mon cadre théorique qui repose sur les principes propres au cadre théorique de l'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit. Celui-ci se divise en trois composantes. Premièrement, il s'agira de présenter la pratique rebelle telle que développée par López, puis actualisée par les travaux de Scott Cummings, d'Asciano Piomelli, de Christina Zuni Cruz, de Michael Diamond, de Charles Elsesser et de William Quigley¹⁰⁷. Je présente l'ensemble de ces travaux, puisqu'ils forment l'état actuel de la théorie de la pratique rebelle du droit. Ensuite, il sera question de présenter les pédagogies critiques de Paolo Freire et bell hooks, puis la pédagogie clinique alternative¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Michael Diamond, « Community Lawyering: Revisiting the Old Neighborhood » (2000) 32:1 Colum Hum Rts L Rev 67; López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, supra note 9; Charles Elsesser, « Community Lawyering - The Role of Lawyers in the Social Justice Movement » (2012) 14:2 Loy J Pub Int L 375; William Quigley, « Reflections of Community Organizers: Lawyering for Empowerment of Community Organizations » (1994) 21:2 Ohio NU L Rev 455; Ascanio Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering » (1999) 6:2 Clinical L Rev 427; Scott Cummings, « Movement Lawyering » (2017) 2017:5 U Ill L Rev 1645; Christine Zuni Cruz, « [On the] Road Back in: Community Lawyering in Indigenous Communities Papers Presented at the UCLA/IALS Conference on Conceptual Paradigms in Clinical Legal Education » (1998) 5:2 Clinical L Rev 557.

¹⁰⁸ Jeena Shah, « Rebellious Lawyering in Big Case Clinics Symposium: Rebellious Lawyering at 25 » (2016) 23:2 Clinical L Rev 775, à la p 780.

2.1 La méthodologie

2.1.1 Une analyse documentaire et critique

J'ai choisi de mobiliser la méthode d'analyse documentaire sur ce qui existe déjà dans la littérature sur la méthode d'enseignement clinique en droit et sur le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit. Mon objectif est de déterminer l'état des connaissances, ainsi que les débats autour du sujet.

Claudine Masse et Suzanne Waller définissent la recherche documentaire comme une façon « [d'] extraire d'un texte tout son sens pour le transmettre à qui en a besoin »¹⁰⁹. Ainsi, l'analyse documentaire consiste à présenter des données décelées dans un ensemble de documents ou d'ouvrages selon une logique qui répond ou sert de base au raisonnement initial. De manière générale, le processus d'analyse documentaire comprend la recherche, la lecture et la structuration de l'information¹¹⁰.

En ce qui concerne mon mémoire, je me suis penchée sur la littérature clinique; c'est-à-dire les travaux de différentes personnes cliniciennes et praticiennes. Mon objectif était de relever les différents points de vue critiques existants, les expériences pratiques relayées à travers des témoignages, provenant principalement des États-Unis et des provinces canadiennes comme l'Ontario et la Saskatchewan¹¹¹. Bien qu'il existe une panoplie d'ouvrages provenant de partout dans le monde, ces endroits partagent des similarités contextuelles, culturelles et sociales avec le Québec. Ensuite, j'ai orienté mes démarches de recherche spécifiques aux travaux ou aux ouvrages qui abordent les implications et des défis d'implanter la pratique rebelle du droit en milieu clinique universitaire. Puis, j'ai survolé quelques sources documentaires sur la pédagogie juridique et celles critiques citées dans les textes sur l'enseignement clinique.

Le traitement des données s'est fait à l'aide de grilles et de fiches de lectures. Celles-ci ont servi à classer l'information selon des thématiques : la pédagogie clinique et juridique, ainsi que la pratique du droit (traduction du terme *lawyering*). En ce qui concerne le premier thème, j'ai établi les sous-catégories

¹⁰⁹ Suzanne Waller & Claudine Masse, *L'analyse documentaire: une approche méthodologique*, Sciences de l'information, Paris, ADBS éd, 1999, à la p 14.

¹¹⁰ *Ibid* ; Brigitte Simonnot, *L'accès à l'information en ligne: moteurs, dispositifs, et médiations*, TIC et sciences cognitives Forme et sens, Paris, Hermes sciences publications : Lavoisier, 2012.

¹¹¹ Nadia Chiesa, « The Five Lessons I Learned through Clinical Education » (2009) 10:7 Comparative Research in Law & Political Economy 1113. Par exemple, dans cet article, l'étudiante présente ce qu'elle a appris dans le cadre d'un programme clinique en Ontario.

suivantes : l'éducation et la place accordée à la justice sociale, la formation de l'identité professionnelle, les types de cliniques alternatifs, les cadres cliniques dominants, les exemples concrets et la néolibéralisation de l'enseignement du droit. Les sous-catégories liées à la pratique du droit s'énumèrent comme suit : le critical lawyering, le client-centered lawyering, le facilitative lawyering, l'empower lawyering, le law and organizing, le movement lawyering, le collaborative lawyering, le community lawyering, le rebellious lawyering et la pratique traditionnelle du droit. Il est important de mentionner que la majorité de la littérature disponible sur l'enseignement clinique en droit est en anglais. La traduction de plusieurs concepts a été nécessaire et parfois ardue.

Ma méthode consiste ultimement en une analyse critique; c'est-à-dire que mon objectif est d'analyser la littérature et les connaissances existantes de manière à dévoiler les tendances et les tensions, afin de proposer un cadre clinique spécifique répondant aux angles morts identifiés par les autres. Selon Raymond Boudon et François Bourricaud, la critique sert à scruter les théories et analyser ses incertitudes, ses failles, mais aussi ses succès¹¹². Dans mon projet de recherche, j'analyserai les informations récoltées sur la littérature, précisément concernant les manières de penser les deux vocations traditionnellement associées à l'enseignement clinique : la vocation pédagogique et celle de justice sociale. J'établirai en quoi le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit offre une perspective alternative à celle qui domine aux États-Unis et dans le Canada (la vision technocentrique). Pour ce faire, j'identifierai les caractéristiques et les angles morts du cadre théorique d'enseignement clinique technocentrique, afin de le mettre en parallèle avec mon cadre théorique. Mon analyse critique sur ce dernier cadre porte sur les obstacles et les potentiels apports pour l'enseignement clinique au Québec.

2.1.2 Une approche auto-ethnographique

Ma méthodologie s'inspire également des principes de l'approche auto-ethnographique¹¹³. Autant l'auto-ethnographie que l'ethnographie sont axées sur le vécu d'une personne chercheuse. La différence réside dans le fait que l'ethnographie s'intéresse à la perception de la personne chercheuse par rapport à « l'étude de groupes de personnes dans leur quotidien »¹¹⁴, alors que l'auto-ethnographie se concentre

¹¹² Raymond Boudon & François Bourricaud, *A Critical Dictionary of Sociology*, London, Routledge, 2002.

¹¹³ Karine Rondeau, « L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire » (2011) 30:2 *Recherches qualitatives* 48.

¹¹⁴ Dalia Gesualdi-Fecteau & Emmanuelle Bernheim, dir, *La recherche empirique en droit: méthodes et pratiques*, Montréal, Les Éditions Thémis, 2022.

sur la réflexivité de la personne chercheuse. Bien que cette dernière méthode se rapproche également de l'autobiographie, il ne s'agit pas simplement de parler de soi ou de raconter ses expériences¹¹⁵. Selon Peter McIlveen: « *it is a specific form of critical enquiry that is embedded in the theory and practice (practice as a researcher and/or career development practitioner)* »¹¹⁶. En effet, plusieurs auteurs développent l'idée d'un aller-retour entre « l'expérience personnelle et toute la dimension culturelle et sociale de l'objet d'étude, en accordant ainsi une place prépondérante au soi »¹¹⁷.

Ainsi, cette méthode me permet de contextualiser certains concepts relevés dans la littérature sur le sujet de l'enseignement clinique, mais aussi sur le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit. Je fais principalement référence à ma participation en tant qu'étudiante au Bureau d'aide juridique internationale de l'Université de Sherbrooke lors de mon baccalauréat en droit, ainsi qu'au projet pilote sur l'enseignement clinique de l'École du Barreau dans le cadre duquel j'ai fait des observations sur les retombées pédagogiques de mon expérience consistant à suivre un avocat de l'aide juridique dans ses tâches quotidiennes.

J'ai également observé le déroulement des activités de la Clinique internationale de défense des droits humains de l'UQAM (CIDDHU) durant la session d'hiver 2022. J'assistais à tous les séminaires hebdomadaires pour y prendre des notes sur les méthodes pédagogiques employées et pour cibler les éléments inspirant les perspectives quant à la pratique du droit transmise aux étudiant-e-s, ainsi que sur leurs réactions et commentaires, sans pour autant observer le déroulement spécifique de chacun des dossiers. N'ayant aucun rôle actif dans la CIDDHU, j'ai tout de même présenté au dernier cours de la session mes observations finales quant au fonctionnement de la CIDDHU devant l'équipe professorale et les étudiant-e-s. Par exemple, j'ai décrit l'approche pédagogique visant à sensibiliser les étudiant-e-s aux enjeux de justice qui sont au cœur des luttes menées par les organisations partenaires en droit international. Pour se faire, j'ai tracé des liens avec la littérature sur la méthodologie de l'enseignement clinique en droit. J'ai aussi présenté une rétroaction à la classe quant aux commentaires évoqués par les étudiant-e-s sur leurs ressentis, la quantité de travail, leurs défis, leurs réussites et leurs apprentissages tout au long de la session. Durant ma période d'observation à la CIDDHU, j'ai noté chaque semaine toutes mes

¹¹⁵ Peter McIlveen, Wendy Patton & Nancey Hoare, « An Interpretative Phenomenological Analysis of Adult Clients' Experience of My Career Chapter » (2008) 17:3 Australian Journal of Career Development 51.

¹¹⁶ *Ibid* à la p 15.

¹¹⁷ Karine Rondeau, *Expérience réflexive de l'internat au primaire et interaction théorie-pratique : une étude autoethnographique sur le processus de construction identitaire* Université du Québec à Trois-Rivières, 2011) [non publiée], à la p 41.

réflexions dans un journal de bord dans un document Word. Comme l'écrit McIlveen, la réflexivité de la personne chercheuse est le point de départ et devient l'objet d'études. Le journal de bord permet de « retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu »¹¹⁸.

De plus, j'ai occupé le poste d'auxiliaire d'enseignement lors de la création de la Clinique de justice sociale de l'UQAM (cliniX). Celle-ci mobilise le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit, notamment dans sa façon de co-construire ses mandats auprès d'organismes communautaires partenaires afin de répondre directement à leurs besoins. La première session de la cliniX a pris la forme d'un cours de co-création à l'automne 2022 avec les étudiant·e·s inscrit·e·s. Ils ont réfléchi aux différentes composantes de la cliniX, telles que l'identification des règlements à respecter, la présentation de la clinique, la formation des partenariats avec les organismes communautaires, et le choix des compétences à développer auprès des étudiant·e·s. Mes tâches consistaient à préparer le matériel (c'est-à-dire les gabarits pour la remise des travaux, le plan de cours, la liste de lectures, etc.), en plus d'assister à toutes les séances de cours et les réunions entre l'équipe professorale et les équipes étudiantes. Durant l'hiver et l'été 2023, j'ai occupé le poste de coordonnatrice aux activités de cocréation de la cliniX. Plus précisément, mon poste consistait entre autres à mettre en place les différences procédures encadrant la collaboration entre l'équipe professorale, les organismes communautaires partenaires, les professionnel·le·s du droit chargé·e·s des supervisions des dossiers et les étudiant·e·s. Pour se faire, j'ai contacté, puis rencontré les organismes communautaires partenaires de la clinique afin de prendre connaissance de leurs attentes, de leurs besoins et discuter des éléments du mandant qui seront entrepris par les étudiant·e·s durant la session. Plusieurs autres rencontres ont suivi avec les professionnel·le·s du droit me permettant de cibler ceux approprié·e·s pour chaque mandat, ainsi que pour discuter du fonctionnement d'une supervision au sein de la cliniX. J'ai assisté et participé à toutes les étapes de mise en œuvre de la clinique, telles que la recherche et la rédaction des demandes de financement. Dans un journal de bord similaire à celui que j'ai utilisé pour la CIDDHU, j'ai noté hebdomadairement (durant la session d'automne 2022 jusqu'à la session d'été 2023) toutes mes réflexions sur le déroulement du processus de co-construction avec les étudiant·e·s et les partenaires. Mon objectif était de déterminer si les cadres théoriques et les apports pédagogiques mobilisés avaient été compris par les étudiant·e·s ou intégrés adéquatement dans la relation de co-constructive avec les organismes communautaires. Mon journal de bord comportait aussi les résumés des commentaires des étudiant·e·s tout au long de la session,

¹¹⁸ McIlveen, Patton & Hoare, *supra* note 115.

ainsi qu'à la séance de rétroaction finale avec les étudiant·e·s sur le cours. Mes constats finaux identifiaient les défis, les lieux de tensions ou encore les bienfaits pédagogiques dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une clinique juridique universitaire rebelle.

Ces expériences me permettent de faire des liens entre la théorie que l'on retrouve dans les ouvrages existants qui proviennent des autres provinces canadiennes et ce que j'ai observé du contexte de quelques cliniques universitaires québécoises. Autrement dit, elles me permettent de compléter le peu de littérature existante sur le Québec en ayant eu accès à de l'information privilégiée qui n'est pas accessible au grand public¹¹⁹. J'aspire en effet avec ce mémoire à contribuer à la recherche sur l'enseignement clinique. Si je ne mobilise pas de méthode empirique, je m'exprime néanmoins à partir d'un point de vue qui informe mes arguments. Or, je n'entends pas mobiliser la méthode de narration. Bien que j'utilise le pronom personnel « je » à quelques reprises pour exprimer mon opinion, ma source principale d'information reste la littérature sur l'enseignement clinique en droit produite par des professeur·e·s responsables de cliniques. Ma posture d'étudiante m'apporte cependant des connaissances, tout en me permettant d'avoir une compréhension particulière des difficultés soulevées par des clinicien·ne·s sur le besoin de diversité de cadres théoriques d'enseignement clinique¹²⁰.

Mon analyse se base principalement sur une recherche documentaire sur le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit et l'analyse de ses composantes.

2.2 Le cadre théorique: le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit

Cette partie porte sur les composantes théoriques inhérentes au cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit. Celui-ci est composé tout d'abord de la pratique rebelle du droit qui informe sa façon de présenter le rôle des juristes, en plus d'informer le type de réflexions autour du rôle du droit aux étudiant·e·s (2.2.1). Les autres composantes sont les pédagogies critiques de Freire et hooks (2.2.2), et la pédagogie clinique alternative (2.2.3). Alors que le cadre technocentrique (ou professionnalisant)¹²¹ est de plus en plus populaire aux États-Unis et au Canada, il n'est pour autant pas tout à fait exact de prétendre

¹¹⁹ Dabby, Hastie & Stacey, *supra* note 13 à la p 225; Lorne Sossin, « Experience the Future of Legal Education » (2014) 51:4 Alberta Law Review 849.

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ Jamin, « Cliniques du droit », *supra* note 64.

que « l'analyse critique du droit a presque disparu dans les cliniques juridiques »¹²². Les cadres alternatifs offrent des façons d'enseigner la justice et de former les juristes de manière à contribuer à la justice sociale qui contestent l'idée que la pratique du droit n'est qu'une maîtrise technique des compétences juridiques¹²³. Les pédagogies critiques et la pédagogie clinique alternative inspirent la pédagogie propre au cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle en tirant parti en raison des liens directs qu'elles ont avec la théorie de la pratique rebelle.

2.2.1 La pratique rebelle du droit (« *Rebellious lawyering* »)

Tout comme son nom l'indique, le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit s'inspire directement de la théorie de la pratique rebelle initialement développée dans l'ouvrage de López intitulé: *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*¹²⁴. Depuis les trente dernières années, d'autres universitaires ont réfléchi à des façons similaires de penser aux façons dont la pratique du droit peut favoriser le changement social de grande envergure; c'est-à-dire en passant par l'émancipation des communautés¹²⁵. Selon les ouvrages de Cummings, Diamond, Piomelli, Tokarz, Brooks et Blom, il existe quelques dérivations de la théorie de la pratique rebelle qui comportent quelques nuances entre elles, mais forment tout de même un ensemble de principes fondamentalement similaires : le modèle du « *Collaborative Lawyering* », du « *Community Lawyering* », du « *Democratic Lawyering* », du « *Movement Lawyering* » ou encore du « *Law and organizing* »¹²⁶. Toutes rejettent l'idée que l'exercice du droit et le rôle d'avocat-e sont nécessairement synonymes de force de libération, au contraire « *conventional lawyers have killed off more groups by helping them* »¹²⁷. Or, bien que je fasse directement référence au terme de pratique rebelle de López, ma définition sera aussi inspirée de tous ces travaux plus récents sur le sujet afin d'incorporer les derniers développements.

¹²² Babcock, *supra* note 25, à la p 1.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9.

¹²⁵ Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107 à la p 441.

¹²⁶ Voici quelques textes qui présentent les différents cadres: Scott Cummings & Ingrid Eagly, « A Critical Reflection on Law and Organizing » (2000) 48:3 UCLA L Rev 443; Cummings, *supra* note 107; Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107; Ascanio Piomelli, « The Democratic Roots of Collaborative Lawyering » (2005) 12:2 Clinical L Rev 541; Diamond, « Community Lawyering », *supra* note 107; Karen Tokarz et al, « Conversations on Community Lawyering: The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education New Directions in Clinical Legal Education » (2008) 28 Wash U J L & Pol'y 359.

¹²⁷ Imai, *supra* note 100 à la p 198.

En tant que première partie de mon cadre théorique, je ferai état d'un survol historique du développement de la théorie de la pratique rebelle du droit, j'expliquerai ses deux composantes principales, puis je ferai état de ses critiques tout en formulant des réponses à ces dernières.

2.2.1.1 Un survol historique

Afin de bien saisir toutes les dimensions de la pratique rebelle du droit, un rapide survol historique s'impose. Cette théorie s'inscrit dans le cadre d'un mouvement de praticien·ne·s qui cherchent à repenser la pratique du droit de manière progressiste. Cette idée s'est d'abord développée grâce aux interactions d'avocat·e·s avec des mouvements sociaux dans les années 1970¹²⁸. Ces juristes ont mis leurs compétences au service de procès politiques, de manifestations et d'autres activités visant à renforcer la conscience publique et le pouvoir des communautés. Plusieurs auteurs associent ce mouvement au « *New public interest lawyering* » apparu dans les années 1970 aux États-Unis rejetant l'idée que le changement social doit passer uniquement par le droit, en encourageant plutôt l'activisme juridique¹²⁹.

Dans les années 1990, des juristes développent leurs propres théories critiques en suscitant des discussions sur la relation entre la théorie et la pratique du droit. Les auteurs les plus marquant·e·s de l'époque sont Lucie White (« *Mobilization on the Margins of the Lawsuit: Making Space for Clients to Speak* » en 1987-1988), Anthony Alfieri (« *The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium: Social Welfare Policy and Law* » en 1987) et Gerald López (« *Rebellious Lawyering: One Chicano's Vision of Progressive Lawyering* » en 1992)¹³⁰. Ils préconisent une posture sceptique et une réorientation radicale du travail des avocat·e·s qui œuvrent en matière de droit social (« *poverty lawyering* »¹³¹). Les avocat·e·s sont considéré·e·s comme contribuant à la subordination des personnes qui ont un faible revenu ou des personnes qui font partie de groupes marginalisés¹³². Selon ces

¹²⁸ Cummings, *supra* note 107 à la p 1673.

¹²⁹ Cummings & Eagly, *supra* note 126 à la p 457; Louise Trubek, « Critical Lawyering: Toward a New Public Interest Practice Commentary » (1991) 1 BU Pub Int LJ 49.

¹³⁰ Lucie White, « Mobilization on the Margins of the Lawsuit: Making Space for Clients to Speak Colloquium: Social Welfare Policy and Law » (1987) 16:4 NYU Rev L & Soc Change 535; López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9; Anthony Alfieri, « Reconstructive Poverty Law Practice: Learning Lessons of Client Narrative Essay » (1990) 100:7 Yale LJ 2107; Anthony Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium: Social Welfare Policy and Law » (1987) 16:4 NYU Rev L & Soc Change 659.

¹³¹ Je parle ici des lois, des règlements et toutes affaires juridiques qui touchent les personnes qui ont de faibles revenus dans leur quotidien, par exemple en matière du droit du logement, du droit du travail, du droit de la consommation, etc.

¹³² Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107 à la p 432; Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16 à la p 207.

autaires, les avocat·e·s ont tendance à se positionner comme des « *political heroes* »¹³³ travaillant seul·e·s pour dénoncer les injustices à travers les cas qu’iels choisissent. Iels participent à maintenir un rapport inégal (ce qu’Harold McDougall nomme de « *heroic skill* »¹³⁴) et utilisent un langage technique juridique qui renforce leur monopole sur le savoir produit. Autrement dit, iels font appel au droit comme discours organisé par des normes spécifiques et qui exclut systématiquement la voix des communautés¹³⁵ (ou toutes « *lay community members* »¹³⁶). De cette façon, iels renforcent l’état de dépendance, d’isolement, de passivité et fragmentent les communautés¹³⁷.

Étant lui-même un avocat, un clinicien et une personne issue d’une communauté marginalisée (il s’identifie comme un « *chicano* »¹³⁸), le point de vue de López est informé. Dans son ouvrage publié en 1992, López formule une critique spécifiquement dirigée envers les « *legal aid lawyers* »¹³⁹ : la plupart du temps, iels sont blanc·he·s et ne connaissent pas le contexte culturel des communautés qu’iels tentent d’aider. López utilise l’expression « *regnant lawyering* »¹⁴⁰ pour décrire la pratique des avocat·e·s qui œuvrent pour la justice sociale, mais qui sont ancré·e·s dans le système juridique traditionnel et ne sont pas conscient·e·s de ses lacunes¹⁴¹. Cette personne avocate n’a pas tendance à remettre en question la structure juridique, puisqu’elle perçoit les problèmes des client·e·s comme des situations pouvant être réglées par une réponse juridique¹⁴². À l’opposé, López prône le rejet de la position d’avocat·e comme personne sauveteuse et le renforcement du pouvoir politique et d’organisation des communautés¹⁴³. Il invite les avocat·e·s à être prudent·e·s, humbles et critiques à l’égard de la tendance du système juridique à déresponsabiliser et à réduire les client·e·s subordonné·e·s au silence. Ce dernier développe donc la

¹³³ Anthony Alfieri, « The Politics of Clinical Knowledge » (1990) 35 N Y L Sch L Rev 7.

¹³⁴ McDougall, « The Rebellious Law Professor », *supra* note 104.

¹³⁵ Alfieri, « Reconstructive Poverty Law Practice », *supra* note 130 aux pp 2119, 2130.

¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ Pour López, la pratique traditionnelle et dominante du droit est problématique, car elle n’est pas en mesure d’appréhender les réponses des différentes structures, régionales, politiques, économiques ou culturelles face aux contestations du statut quo: Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130 aux pp 663, 665; López, *Rebellious lawyering: one Chicano’s vision of progressive law practice*, *supra* note 9 à la p 29.

¹³⁸ López, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary », *supra* note 10.

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ Susan McDonald, « Beyond Caselaw - Public Legal Education in Ontario Legal Clinics » (2000) 18 Windsor YB Access Just 3.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ López, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary », *supra* note 10.

« *rebellious idea of Lawyering against subordination* »¹⁴⁴ qui invite notamment les avocat·e·s à s'éloigner des modes de pratique du droit conventionnel qui réifient et reproduisent les mythes de l'efficacité juridique¹⁴⁵. López prône également une posture réflexive de la part des juristes sur leur rôle, ainsi que sur l'impact de leurs actions et leurs choix dans leur pratique du droit. Selon ce dernier, les juristes sont responsables d'assurer dans leur propre pratique du droit un cadre qui reflète les valeurs qu'ils tentent de faire respecter en contribuant à la justice sociale.

Ainsi, il n'est pas surprenant que des clinicien·ne·s aux États-Unis et au Canada se soient inspiré·e·s de ce cadre théorique dans leur pratique, notamment Sarah Buhler, Shin Imai et Alexi Freeman¹⁴⁶. Les cliniques juridiques universitaires sont des lieux importants et idéals pour implanter les apports critiques et reconstructifs de la théorie de la pratique rebelle du droit¹⁴⁷. Elles offrent des opportunités précieuses pour les étudiant·e·s de s'interroger sur le rôle que joue le droit dans le maintien des injustices¹⁴⁸. Afin d'expliquer davantage en quoi la pratique rebelle du droit est pertinente, je développerai plus en détails ses deux composantes principales. D'un côté, cette théorie forme un cadre théorique qui critique le narratif dominant propre à la pratique du « droit de la pauvreté » (traduction de « *poverty law* »¹⁴⁹) quant à la conception du rôle des avocat·e·s et celui de leurs client·e·s (2.2.1.2). D'un autre côté, elle offre des façons alternatives pour les juristes de concevoir la pratique du droit en tant que forme de résolution de problèmes qui permet de renforcer les intérêts, ainsi que de contribuer à l'émancipation individuelle et collective des communautés marginalisées (2.2.1.3)¹⁵⁰.

¹⁴⁴ *Ibid* à la p 23.

¹⁴⁵ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130 à la p 663.

¹⁴⁶ Patricia Barkaskas & Sarah Buhler, « Beyond Reconciliation: Decolonizing Clinical Legal Education » (2017) 26 *Journal of Law and Social Policy* 1; Buhler, « The View from Here: Access to Justice and Community Legal Clinics Forum Topic Articles: Access to Justice », *supra* note 50; Imai, *supra* note 100; Freeman, « Teaching for Change: How the Legal Academy Can Prepare the Next Generation of Social Justice Movement Lawyers », *supra* note 104.

¹⁴⁷ *Ibid*.

¹⁴⁸ Donald Nicolson, « Legal education, ethics and access to justice: forging warriors for justice in a neo-liberal world » dans Avrom Sherr, Richard Moorhead & Hilary Sommerland, dir, *Legal Education at the Crossroads*, Routledge, 2017.

¹⁴⁹ McDonald, *supra* note 141.

¹⁵⁰ López, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary », *supra* note 10; Gonzalez, *supra* note 10.

2.2.1.2 Une critique du narratif dominant de la pratique du « droit de la pauvreté »

La pratique rebelle du droit est un cadre critique de la pratique du droit qui repense la relation avocat·e/client·e d'une manière à favoriser l'émancipation individuelle et/ou collective¹⁵¹. Autrement dit, cette théorie propose de transformer le narratif dominant de la profession juridique (précisément celle des « *legal aid lawyers* ¹⁵²», qui est aussi généralement véhiculée dans les cliniques universitaires) vers une conscience critique teintée des principes propres à la pratique rebelle. Cette conscience critique passe par la destruction des mythes qui soutiennent et renforcent les relations de pouvoir oppressives dans la relation avocat·e-s/client·e-s¹⁵³. López argumente qu'au sein de la relation avocat·e/client·e, il existe un nombre de dynamiques de pouvoir et de contrôle reproduisant les mêmes mécanismes d'oppression que les structures sociétales.

La section suivante passe en revue deux mythes au cœur de la pratique du « droit de la pauvreté » que la pratique rebelle du droit dénonce: la posture de supériorité épistémique (2.2.1.2.1), ainsi que l'individualisation des client·e-s et des problèmes juridiques (2.2.1.2.2).

2.2.1.2.1 La posture de supériorité épistémique

Premièrement, la pratique rebelle du droit dénonce la tendance des avocat·e-s à se positionner dans une posture de supériorité épistémique à leurs client·e-s dans l'utilisation du savoir et du langage juridiques. López écarte l'idée qu'ont beaucoup d'avocat·e-s dans leur pratique; c'est-à-dire qu'ils ne font qu'exécuter les souhaits de leur client·e¹⁵⁴. Au contraire, l'avocat·e contrôle le discours (qui parle et quand) et classe rapidement l'expérience de la personne client·e au sein des réponses juridiques possibles. Ce dernier va jusqu'à dire que les avocat·e-s, au cours de ce processus d'entretien, font subir aux personnes clientes une forme de « violence interprétative traditionnelle »¹⁵⁵ en formulant et en traduisant leur histoire en des termes qui ont du sens en droit. La violence des pratiques interprétatives consiste donc à réduire au silence « *empowering narratives of the clients' stories* »¹⁵⁶. López soutient que l'expertise juridique (également celle transmise aux étudiant·e-s en droit) bénéficierait d'un redressement d'équilibre

¹⁵¹ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104 à p 104.

¹⁵² López, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary », *supra* note 10.

¹⁵³ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 159 à la p 663.

¹⁵⁴ López, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary », *supra* note 10.

¹⁵⁵ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130.

¹⁵⁶ McDonald, *supra* note 141.

entre les connaissances des client·e·s et celles des avocat·e·s¹⁵⁷. Les avocat·e·s rebelles devraient opter pour une posture d'ouverture à apprendre de leurs client·e·s, non seulement quant à leurs besoins, mais aussi sur la façon d'imaginer différentes stratégies. En apportant différents modèles de savoir-faire de la communauté locale, les client·e·s enrichissent et étendent la gamme des stratégies et des résultats possibles¹⁵⁸.

La pratique rebelle du droit critique également le fait que les avocat·e·s communiquent rarement avec les organismes, les institutions ou les groupes dans les communautés¹⁵⁹. Iels envisagent leurs relations uniquement par rapport à leur capacité de fournir aux profanes de l'information ou des conseils. Or, les avocat·e·s ont généralement une compréhension limitée de l'influence qu'ont les structures sociales (régionales, nationales et internationales, politiques, culturelles et économiques) sur la façon de répondre ou de transformer la vie de leur client·e·s¹⁶⁰. Les avocat·e·s devraient ainsi s'éduquer et avoir une posture réflexive sur leurs propres connaissances et rôle. Selon Thalia Gonzalez, la pratique rebelle du droit doit être comprise comme l'expression d'une pratique professionnelle autoréflexive, stimulée par de nouveaux récits visant à créer de nouvelles normes fondées sur l'engagement collectif, la responsabilité, la prise de conscience et l'humilité¹⁶¹.

2.2.1.2.2 L'individualisation des client·e·s et des problèmes juridiques

Deuxièmement, la théorie de la pratique rebelle renonce à la façon dont la pratique traditionnelle est orientée vers l'individualisation des client·e·s et des problématiques juridiques. Dans le cadre d'un modèle traditionnel axé sur la prestation de services directs et individuels, López dénonce le fait que les problèmes juridiques sont traités distinctement et sans rapport entre eux, sans référence à des facteurs sociaux plus larges comme que le genre, la classe sociale, la capacité ou la race¹⁶². Alfieri qualifie cette tendance « d'individualisation dépendante »¹⁶³. Autrement dit, la pratique du droit traditionnelle (ou régnante) a tendance à nier la classe et la conscience de classe, et à décontextualiser et atomiser les luttes sociales

¹⁵⁷ Gerald López, « Transform- Don't Just Tinker With- Legal Education » (2018) 24 Clinical L Rev 247.

¹⁵⁸ López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9.

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ Gonzalez, *supra* note 10.

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130.

communes¹⁶⁴. Apprise à la faculté de droit et renforcée dans la profession, la pratique du droit traditionnelle entraîne deux problèmes connexes. Tout d'abord, en ne prenant pas en considération les forces politiques, sociales et économiques qui englobent et qui contribuent au problème juridique, la seule réponse imaginée est une réponse juridique – qui n'offre aucune réponse pour déstabiliser ces différentes forces¹⁶⁵. Ensuite, les avocat·e·s diminuent tout potentiel d'autonomisation en encourageant des client·e·s une perception de leurs problèmes en vase clos, ce qui diminue toute tentative d'action ou d'organisation collective de la communauté.

La pratique rebelle du droit rejette également la croyance selon laquelle les client·e·s marginalisé·e·s adoptent une posture passive et sont isolé·e·s¹⁶⁶. Elle déplore le fait que les avocat·e·s ont tendance à interpréter de manière erronée la marginalisation de leurs client·e·s en raison d'une croyance quant à leur incapacité à s'interconnecter et à exercer un contrôle sur leurs propres vies¹⁶⁷. En se concentrant seulement sur les problématiques urgentes individuelles de leurs client·e·s, les avocat·e·s les isolent de toutes luttes politiques en décontextualisant le problème des causes réelles de subordination¹⁶⁸. Or, la pratique rebelle du droit reconnaît plutôt que ce sont des actaires qui mènent une lutte de classe quotidienne pour affirmer leur contrôle sur leur vie et leur communauté. Les avocat·e·s auraient ainsi intérêt à considérer leurs client·e·s comme étant les meilleur·e·s placé·e·s pour vaincre leur situation précaire ou toutes formes d'oppression¹⁶⁹. S'impliquer dans la lutte contre la pauvreté comprend donc pour les avocat·e·s « d'appliquer une conscience critique, de dialoguer avec les client·e·s et les communautés, de s'efforcer d'activer la conscience de classe et de faciliter l'organisation et la mobilisation d'alliances de client·e·s à la base dans les communautés locales, nationales et internationales »¹⁷⁰.

¹⁶⁴ *Ibid* ; McDonald, *supra* note 141.

¹⁶⁵ *Ibid*

¹⁶⁶ *Ibid*.

¹⁶⁷ McDonald, *supra* note 141.

¹⁶⁸ *Ibid*.

¹⁶⁹ *Ibid*.

¹⁷⁰ Piomelli, [traduction libre], « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107 à la p 459.

2.2.1.3 Les stratégies en faveur de l'émancipation collective des communautés marginalisées

En plus de critiquer le narratif dominant, la théorie de la pratique rebelle du droit vise aussi à établir des « pratiques reconstructives »¹⁷¹ au sein de la pratique du droit. En ce sens, López développe la théorie de la pratique rebelle dans l'optique d'une pratique du droit progressiste qui aspire réellement à instaurer un rapport ancré dans une approche qui favorise l'anti-subordination à travers un dialogue transformateur (2.2.1.3.1) et en considérant d'autres stratégies que celles juridiques traditionnelles (2.2.1.3.2).

2.2.1.3.1 Le dialogue transformateur

Une des stratégies proposées pour y arriver est de mobiliser la technique du « *dialogic empowerment* »¹⁷² ou du « *transformative dialogue* »¹⁷³. Cela implique pour les avocat·e·s qu'ils optent pour un rapport mutuel ayant pour but de favoriser un sentiment d'engagement direct et ouvert de la part de la personne juriste et des client·e·s. Son premier objectif est de faire passer la personne cliente d'une position de dépendance passive à l'égard de l'avocat·e, à une récupération active et participative. Dans ce sens, Piomelli définit la pratique rebelle du droit comme un partenariat de résolution de problèmes contextualisée entre les avocat·e·s, les communautés, et une panoplie d'autres personnes ou d'organisations¹⁷⁴. En effet, l'approche de la pratique rebelle suggère aux avocat·e·s de mettre en commun les ressources et les expertises dans le but de créer des coalitions, ainsi que des processus collaboratifs¹⁷⁵. Son deuxième objectif est d'établir des relations qui renforcent l'autonomie des communautés et le partage de connaissances entre les organisations¹⁷⁶. En d'autres mots, la collaboration est pensée comme un processus de co-construction de savoirs, de manière à ce que les avocat·e·s rebelles, les communautés, des organisations communautaires, des professionnel·le·s provenant d'autres domaines, et toutes autres personnes concernées s'engagent et apprennent régulièrement les un·e·s des autres. Toutes doivent faire preuve d'un engagement profond à revoir sans cesse les objectifs et les méthodes pour les atteindre; à chercher sans cesse comment mieux réaliser les aspirations des institutions, des réseaux et des individus; à surveiller avec vigilance et à évaluer franchement, à partir de perspectives diverses, ce qui fonctionne et

¹⁷¹ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130.

¹⁷² Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130.

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ Piomelli, « Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25 », *supra* note 10; Ong Hing *supra* note 10.

¹⁷⁵ López, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary », *supra* note 10; Gonzalez, « A Quiet Revolution », *supra* note 10.

¹⁷⁶ López, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary », *supra* note 10.

ce qui ne fonctionne pas, et ce que ce retour d'information peut révéler sur les possibilités futures et les pratiques actuelles¹⁷⁷.

2.2.1.3.2 La considération d'autres stratégies que celles juridiques traditionnelles

Une autre stratégie est de s'éloigner des stratégies juridiques traditionnelles, telles que le litige¹⁷⁸. Suivant sa critique de l'image héroïque d'avocat·e·s utilisant les tribunaux pour « redistribuer le pouvoir à des groupes subordonnés »¹⁷⁹, les stratégies fondées sur le contentieux en sont venues à être considérées comme des obstacles au changement social en raison de leur potentiel de « cooptation de la mobilisation sociale »¹⁸⁰. Scott Cummings écrit que la pratique rebelle propose plutôt de concevoir la mobilisation du droit à travers des stratégies de plaider délibérément planifiées et interconnectées, à l'intérieur et à l'extérieur des espaces formels d'élaboration des lois, par des avocat·e·s qui sont responsables devant des groupes politiquement marginalisés pour renforcer le pouvoir de ces groupes de produire et de maintenir les objectifs de changement social démocratique qu'ils définissent¹⁸¹. Sans rejeter pour autant les tactiques juridiques traditionnelles comme le litige, cette théorie leur attribue un rôle tactique; c'est-à-dire que l'avocat·e est invité·e à les envisager au même titre que les protestations ou le plaider dans une optique d'organisation communautaire. López croit que pour arriver à des résolutions possibles des problèmes juridiques de ses client·e·s, l'avocat·e rebelle doit faire preuve de créativité, contrairement à la conception régnante de la pratique du droit qui donne l'impression qu'il est naturel et inmanquable de faire appel au droit¹⁸². Or, les problèmes juridiques doivent être plutôt pensés de manière multidimensionnelle nécessitant des connaissances situées que seules possèdent les communautés ou d'autres corps de professions¹⁸³.

¹⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁸ Buhler, « The View from Here », *supra* note 50.

¹⁷⁹ Cummings & Eagly, *supra* note 126.

¹⁸⁰ *Ibid.*

¹⁸¹ Cummings, *supra* note 107.

¹⁸² López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9 à la p 29.

¹⁸³ Buhler, « The View from Here », *supra* note 50.

La pratique rebelle implique donc une compréhension complètement différente de la pratique du droit traditionnelle et dominante en remettant en question les frontières du rôle traditionnel de l'avocat·e¹⁸⁴. Par exemple, il s'agit selon Bill Ong Hing d'aller au-delà de la représentation directe et individuelle de client·e·s en intégrant plutôt des stratégies d'éducation communautaire et de collaboration avec des groupes communautaires¹⁸⁵. Ce dernier présente le travail des juristes au sein du *Immigrant Legal Resource Center*¹⁸⁶. Il s'agit d'un centre d'appui et de soutien qui fournit des formations, des consultations, des conseils et un soutien aux prestataires de services en première ligne. Ong Hing le présente comme étant la réalisation concrète de la pratique rebelle du droit. En tant que centre de soutien de services juridiques, l'ILRC offre des formations sur le droit et la procédure en matière d'immigration aux avocat·e·s privé·e·s qui fournissent des services pro bono et au personnel des organisations communautaires¹⁸⁷. Le centre offre également des formations aux communautés immigrantes sur leurs droits, il rédige des documents éducatifs destinés aux décideuses politiques et à d'autres organisations de défense des droits. Dans la même optique, Brian Glick présente un type de pratique du droit dans un centre juridique indépendant dédié à la collaboration avec des organisations militantes progressistes¹⁸⁸, le *Community Development Project* (CDP) au Centre de justice urbaine de New York. Le bureau comprend des juristes et des non-juristes. Il offre un large éventail de services, notamment en matière de contentieux, de politique, de recherche et de soutien transactionnel¹⁸⁹. Le CDP sélectionne des groupes de client·e·s issu·e·s de communautés marginalisées. Parmi ses client·e·s figurent plusieurs centres de travailleuses à New York, des groupes communautaires luttant pour des logements abordables, les droits des consommatrices et la justice pour les immigrant·e·s. Ces groupes sont considérés comme des alliés et des partenaires, puisqu'ils déterminent quand ils ont besoin de soutien. Les partenaires sont responsables de définir les priorités et les objectifs des dossiers sur lesquels le CDP et eux travailleront ensemble. Le CDP est créé et

¹⁸⁴ Piomelli, « Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25 », *supra* note 10; Lucie White, « Collaborative Lawyering in the Field - On Mapping the Paths from Rhetoric to Practice Symposium: The Many Voices of Clinical Legal Education » (1994) 1:1 *Clinical L Rev* 157.

¹⁸⁵ Ong Hing, *supra* note 10 à la p 267.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ Brian Glick, « Two, Three, Many Rosas: Rebellious Lawyers and Progressive Activist Organizations Symposium: Rebellious Lawyering at 25 » (2016) 23:2 *Clinical L Rev* 611.

¹⁸⁹ *Ibid* à la p 277.

financé exclusivement pour représenter et soutenir les organisations militantes. Les juristes qui y travaillent ont développé une compréhension institutionnelle des réseaux et des problèmes¹⁹⁰.

2.2.1.4 Les critiques de la pratique rebelle du droit

La théorie de la pratique rebelle telle que présentée a fait l'objet de critiques provenant principalement du milieu progressiste de la pratique du droit. D'autres critiques ont également été formulées par les adeptes d'un modèle traditionnel de la pratique du droit qui font la promotion de sa légitimité presque absolue, ou encore en ignorant ou diminuant les qualités de toutes autres modes de pratiques alternatifs¹⁹¹.

Les seules critiques formellement élaborées provenant du milieu académique se retrouvent dans les ouvrages de Joel Handler, de William Simon, d'Ann Southworth, d'Angelo Ancheta, de Paul Tremblay et de Gary Blasi¹⁹². En m'inspirant du texte de Piomelli, je résume leurs critiques en trois parties : l'inattention aux explications structurelles et institutionnelles de l'oppression des communautés (2.2.1.4.1); la dureté excessive à l'égard des avocat-e-s qui travaillent auprès des communautés marginalisées (2.2.1.4.2); ainsi que le choix des stratégies (2.2.1.4.3)¹⁹³. Je présenterai également quelques réponses à ces critiques.

2.2.1.4.1 L'inattention aux explications structurelles et institutionnelles de l'oppression des communautés

Premièrement, Blasi et Tremblay soutiennent que la théorie de la pratique rebelle est trop étroitement axée sur les interactions à petite échelle du micromonde avocat-e/personne cliente¹⁹⁴. Il est donc impossible de formuler une stratégie efficace pour renverser le statu quo¹⁹⁵. Ces auteurs avancent que

¹⁹⁰ *Ibid.*

¹⁹¹ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16 à la p 205.

¹⁹² William Simon, « The Dark Secret of Progressive Lawyering: A Comment on Poverty Law Scholarship in the Post-Modern, Post-Reagan Era Symposium - Poverty Law Scholarship » (1993) 48:5 U Miami L Rev 1099; Gary Blasi, « What's a Theory For: Notes on Reconstructing Poverty Law Scholarship Symposium - Poverty Law Scholarship » (1993) 48:5 U Miami L Rev 1063; Paul Tremblay, « A Tragic View of Poverty Law Practice » (1992) 1 DC L Rev 123; Ann Southworth, « Taking the Lawyer out of Progressive Lawyering » (1993) 46:1 Stanford Law Review 213; Angelo Ancheta, « Community Lawyering » (1993) 81:5 California Law Review 1363.

¹⁹³ Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107.

¹⁹⁴ *Ibid.*; Joel Handler, « Postmodernism, Protest, and the New Social Movements Law and Society Association 1992 Presidential Address » (1992) 26:4 Law & Soc'y Rev 697; Blasi, « What's a Theory For », *supra* note 192.

¹⁹⁵ Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107; Handler, *supra* note 194; Blasi, « What's a Theory For », *supra* note 192.

cette théorie est inattentive aux explications structurelles et institutionnelles de l'oppression des communautés, puisqu'elle se concentre uniquement sur celles qui concernent la domination des avocat-e-s¹⁹⁶. Ainsi, la violence interprétative des avocat-e-s ne devrait pas être considérée comme la source principale des problèmes juridiques menant à toutes formes d'oppression¹⁹⁷. Ancheta va même jusqu'à poser la question qui suit: « *can rebellious lawyering help bring about the shifts in institutional power that are also necessary to construct a social reality that alleviates subordination?* »¹⁹⁸. Il est intéressant de constater qu'aucun-e de ces auteurs ne propose d'alternative, car iels ne proposent que des interrogations et des critiques à la pratique rebelle du droit¹⁹⁹.

Or, contrairement à ce qu'invoquent ces critiques, López tempère plutôt les idées de déconstruction postmodernes en s'engageant envers l'activisme, l'action et l'organisation sociale, politique et collective²⁰⁰. Ce dernier rejette l'appel à l'héroïsme et invite les avocat-e-s à se rapprocher des personnes et des groupes plus petits, plutôt que ceux « *larger than life* »²⁰¹. Ce dernier invite les avocat-e-s à rechercher, à nourrir, à amplifier et à connecter les moments et les réseaux de résistance.

2.2.1.4.2 La dureté excessive à l'égard des avocat-e-s qui travaillent auprès des communautés marginalisées

Deuxièmement, certain-e-s auteurs argumentent que l'hostilité de la théorie par rapport aux praticien-ne-s rend la pratique rebelle peu susceptible de les persuader d'adopter ce type d'approche ou de remettre en question leur pratique²⁰². Dans leurs ouvrages, Blasi et Tremblay écrivent que la pratique rebelle dévalorise et réduit au silence les voix des avocat-e-s progressistes²⁰³. Selon Tremblay, la théorie de la pratique rebelle devrait considérer davantage les réalités du métier d'avocat-e-s en matière de droit social, c'est-à-dire le grand volume de dossiers, l'état de crise perpétuel, ainsi que les impacts d'attribuer

¹⁹⁶ Paul Tremblay, « *Rebellious Lawyering, Regnant Lawyering, and Street-Level Bureaucracy Theoretics of Practice: The Integration of Progressive Thought and Action* » (1991) 43:4 *Hastings LJ* 947, à la p 950.

¹⁹⁷ Blasi, « *What's a Theory For* », *supra* note 192 à la p 1089.

¹⁹⁸ Ancheta, *supra* note 192 à la p 1388.

¹⁹⁹ Paul Tremblay, « *A Tragic View of Poverty Law Practice* » (1992) 1 *DC L Rev* 123.

²⁰⁰ Piomelli, « *Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25* », *supra* note 10.

²⁰¹ *Ibid* à la p 309.

²⁰² Piomelli, « *Appreciating Collaborative Lawyering* », *supra* note 107 à la p 456.

²⁰³ Blasi, « *What's a Theory For* », *supra* note 192 à la p 1088; Tremblay, « *A Tragic View of Poverty Law Practice* », *supra* note 199.

un rôle aussi important à la clientèle dans le choix des objectifs et des stratégies²⁰⁴. Par exemple, en mettant trop l'accent sur la voix des client·e·s, ces théoricien·ne·s oublient que la plupart sont dans l'urgence et nécessitent des solutions immédiates, qui ne sont peut-être pas les plus appropriées dans une perspective de lutte sociale d'envergure. À cet effet, si ces théories prétendent favoriser l'action collective, elles méritent de se pencher davantage sur la valeur éthique qu'elles attribuent au processus de triage (le court terme et l'immédiat par rapport au long terme et au moins immédiat) et à l'étendue du rôle de la personne cliente dans ce choix, puisqu'elles ne sont pas toutes des militantes²⁰⁵.

À propos de ce dernier point, dans un ouvrage paru en 1993, Southworth écrit que la pratique rebelle exhorte les avocat·e·s à minimiser leur expertise juridique. Elle ajoute que la pratique rebelle du droit a comme effet de « *taking the lawyer out of progressive lawyering* »²⁰⁶. Dans ses mots, cette théorie est une vision très pessimiste « *of the range and value of the skills that lawyers can provide* »²⁰⁷. Selon cette dernière, non seulement cette vision alternative offre une vision très limitée du rôle des connaissances et des compétences spécialisées des avocat·e·s, mais elle ne fournit pas non plus beaucoup d'indications sur les objectifs que les avocat·e·s devraient viser ou les façons dont iels peuvent les accomplir²⁰⁸. Au contraire, Southworth écrit qu'il laisse tout simplement au lectorat le sentiment clair que les avocat·e·s rebelles travailleront très dur²⁰⁹.

Concernant cette deuxième critique, elle est également problématique. La pratique rebelle s'adresse à ceux qui souhaitent relever le défi ardu de repenser leur pratique en désapprenant les comportements et les attitudes inculqués par les facultés de droit, la compréhension dominante de la profession qui encourage le modèle d'héroïsme. Pour ce faire, Piomelli, Cummings, Piomelli, Cruz, Diamond, d'Elssesser et Quigley décrivent un modèle de pratique vers lequel aspirer, sans pour autant formuler des prescriptions précises. La pratique rebelle cherche plutôt à rendre compte d'une tendance existante et d'une alternative. Même que López reconnaît la difficulté du cadre en question et la situation des

²⁰⁴ Tremblay, « A Tragic View of Poverty Law Practice », *supra* note 199.

²⁰⁵ *Ibid* à la p 138; Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107 à la p 449.

²⁰⁶ Southworth, *supra* note 192 à la p 215.

²⁰⁷ *Ibid*.

²⁰⁸ *Ibid*.

²⁰⁹ *Ibid*.

avocat·e·s progressistes : les limites de ressources et des circonstances difficiles²¹⁰. Il est complexe de critiquer les avocat·e·s altruistes qui renoncent à des domaines de pratique plus lucratifs pour servir les moins fortuné·e·s, leurs bonnes intentions ne devraient pas empêcher la critique constructive²¹¹.

Aucun·e de ces autaires ne prétendent qu'il est facile d'appliquer la pratique rebelle du droit pour une personne avocate. Iels reconnaissent que la voie rebelle est difficile²¹². Étant donné que mon objectif n'est pas d'argumenter que le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit est le plus pertinent, je perçois cette théorie comme une vision particulière de la pratique du droit qui s'alignent avec les valeurs de certain·ne·s praticien·ne·s et pas d'autres²¹³.

2.2.1.4.3 Le choix des stratégies

Southworth critique la pratique rebelle du droit dans sa façon d'impliquer les client·e·s dans leur travail sans pour autant considérer les situations dans lesquelles les client·e·s pourraient bénéficier ou même préférer que les avocat·e·s se chargent complètement de tout le travail requis²¹⁴. Par exemple, lorsque la situation est émotionnellement éprouvante (notamment le divorce ou la garde des enfants) ou encore lorsqu'il y a une urgence (une demande de restitution à la suite de jugement par défaut du tribunal dans le cadre d'une demande d'expulsion de logement). Elle écrit qu'une personne cliente pourrait souhaiter que son avocat·e agisse rapidement, sans prendre le temps de faire appel à ses propres compétences²¹⁵. Contrairement à López qui entrevoit la valeur du travail juridique dans les résultats du processus de collaboration, Southworth croit que sa valeur « *depends on the strategies they choose and the outcomes they achieve* »²¹⁶. Même si les deux reconnaissent que la qualité de l'interaction entre l'avocat·e et la personne cliente est importante, López et Southworth ne s'entendent pas sur le processus de choix des stratégies. Southworth argumente qu'« *even if one were to accept López's trust in process, lawyers still would need to acquire some sense of the array of possibilities to advise clients imaginatively* »²¹⁷. Selon

²¹⁰ Gerald López, « Changing Systems, Changing Ourselves » (2009) 12:15 Harv Latino L Rev 289.

²¹¹ Piomelli, « Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25 », *supra* note 10 à la p 309.

²¹² López, « Transform- Don't Just Tinker With- Legal Education », *supra* note 157 à la p 170.

²¹³ Piomelli, « Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25 », *supra* note 10 aux pp 308-309.

²¹⁴ Southworth, *supra* note 192 à la p 215.

²¹⁵ *Ibid.*

²¹⁶ *Ibid* à la p 225.

²¹⁷ *Ibid.*

elle, la définition de la pratique rebelle du droit est limitée et n'offre pas ce type de réflexions ou d'outils pour les avocat·e·s qui souhaitent contribuer au changement social de manière concrète. López ne fait référence qu'à l'organisation communautaire et à l'éducation publique en tant qu'alternatives au litige, mais il ne considère aucunement la pertinence du rôle d'avocat·e·s à fournir des services transactionnels aux organisations communautaires²¹⁸.

Il est vrai que ce ne sont pas toutes les client·e·s qui sont intéressé·e·s à participer activement à la résolution de leur problème, même que de nombreuses personnes sont dépassé·e·s et veulent simplement qu'un·e avocat·e s'occupe de leur problème à leur place²¹⁹. En revanche, López propose de repenser les rapports de pouvoir au sein de la relation avocat·e/client·e en considérant les relations de pouvoir comme dynamiques et fluides. Une personne cliente n'est pas dans un état de soumission constant. Un acte de résistance n'a pas besoin d'être de grande échelle²²⁰. À cet effet, Piomelli écrit que la pratique rebelle incite les juristes à « *seek out, nurture, amplify, and connect moments and networks of resistance. It calls on us [jurists] to appreciate and draw upon the insights that people in subordinate positions have about how systems really work in practice on the ground and how they might be changed* »²²¹. Afin de contribuer aux luttes sociales, les juristes ne devraient donc pas attendre les occasions grandioses de rébellion. Ils devraient agir dans la mesure du possible, en s'assurant que le niveau de participation que les avocat·e·s accordent à leurs client·e·s reflète leurs visions politiques, en particulier celles de l'égalité. Pour ce faire, la pratique rebelle du droit propose de travailler côte à côte et en coalition avec des personnes et des communautés que les élites traitent comme leurs inférieurs²²². En ce sens, la pratique rebelle du droit invite les avocat·e·s à ne pas limiter le rôle de leurs client·e·s à répondre aux questions de leurs avocat·e·s, à fournir des documents, à signer des déclarations et, à l'occasion, à témoigner²²³. Pour ces raisons, je crois que la pratique rebelle du droit favorise l'intégration d'une approche politique engagée et progressiste dont les moyens et les fins sont cohérents.

²¹⁸ *Ibid* à la p 232.

²¹⁹ *Ibid*.

²²⁰ López, « Changing Systems, Changing Ourselves », *supra* note 210.

²²¹ Piomelli, « Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25 », *supra* note 10 à la p 309.

²²² *Ibid*.

²²³ Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107 à la p 486.

Je tiens à réitérer que les auteurs qui ont développé un cadre théorique afin d'implanter les principes propres à la théorie de la pratique rebelle s'inspirent nécessairement d'une perspective critique de la pratique du droit progressiste. Cette perspective pourrait concerner la majorité des cliniques universitaires puisqu'elles opèrent souvent auprès de client·e-s ou de communautés démunie·s dans le but de subvenir au manque de services juridiques. La pratique rebelle du droit invite les juristes à réfléchir aux meilleures façons de participer efficacement aux mouvements de justice sociale en faveur de l'émancipation collective et individuelle à travers la relation entre avocat·e/client·e et les stratégies de résolution de problème mises en place²²⁴. Afin de transmettre les principes propres à la théorie de la pratique rebelle à des étudiant·e-s en droit dans un cours clinique, il semble donc logique d'invoquer les pédagogies critiques. En effet, la professeure Buhler écrit que l'implantation des concepts et des valeurs propres à la pratique rebelle du droit exige d'élaborer de nouvelles façons de penser l'enseignement clinique du droit traditionnel²²⁵.

2.2.2 Les pédagogies critiques

En tant que deuxième composante de mon cadre théorique, je présenterai les pédagogies critiques de Paulo Freire (2.2.2.1) et de bell hooks (2.2.2.2). L'incorporation de la théorie de la pratique rebelle du droit dans un contexte pédagogique laisse présager un remaniement fondamental des fondements des sources de connaissances²²⁶. Alors que Freire et hooks n'abordent pas l'enseignement clinique ou l'enseignement du droit, leurs pédagogies critiques informent l'élaboration du cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit. Autrement dit, les pédagogies critiques de Freire et hooks offrent des apports théoriques intéressants permettant de transmettre les principes propres à la pratique rebelle dans un contexte pédagogique.

2.2.2.1 Paulo Freire : la pédagogie des opprimé·e-s

Les pédagogies critiques proviennent des travaux du pédagogue Paulo Freire, et en particulier de son ouvrage « La pédagogie des opprimés » écrit en 1968²²⁷. En se basant sur ses propres expériences au

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ Sarah Buhler, « Journeys to 20th Street: The Inner City as Critical Pedagogical Space for Legal Education » (2009) 32:2 Dalhousie LJ 381; Buhler, « The View from Here », *supra* note 50; Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12.

²²⁶ Thalia, *supra* note 10.

²²⁷ Freire & Pereira, *supra* note 14.

Brésil au sein de différentes campagnes d'éducation populaire, Freire développe un cadre théorique d'éducation des adultes²²⁸. L'objectif de la pédagogie de Freire est de permettre aux opprimé·e·s de comprendre que les forces oppressives ne font pas partie de l'ordre naturel des choses, mais qu'elles sont plutôt le résultat de forces historiques et sociales qui peuvent être transformées²²⁹.

La pédagogie clinique rebelle tire profit des principes de la théorie de Freire en raison de ses liens évidents avec la théorie de la pratique rebelle du droit. La pédagogie critique de Freire a même directement inspiré le développement de la théorie de la pratique rebelle du droit par López qui cite et fait même référence aux travaux de Freire dans son propre ouvrage²³⁰. Plus précisément, les prétentions critiques et transformatrices propres à la pratique rebelle s'inspirent des principes de la conception bancaire de l'éducation (2.2.2.1.1) et de la conscientisation (2.2.2.1.2) de Freire que je présenterai plus bas.

2.2.2.1.1 La conception bancaire de l'éducation

Un premier élément propre à la pédagogie de Freire qui inspire l'implantation de la pratique rebelle dans les cliniques est la critique de la conception bancaire de l'éducation²³¹. Dans cette relation, la personne éducatrice apparaît comme seul·e agent·e de connaissances dont la tâche est de remplir les apprenant·e·s de contenus²³². Le savoir est le produit d'un processus de création qui appartient à ceux qui se jugent savant·e·s, alors que les autres sont considéré·e·s comme des ignorant·e·s. Ce type d'enseignement minimise « le pouvoir créateur des élèves, qu'elle stimule leur naïveté et non leur esprit critique »²³³. Dans le même sens, la pratique rebelle encourage la référence aux bases de connaissances qui vont à l'encontre des formes enracinées dominantes de la doctrine juridique, ainsi que des approches technocentrique du

²²⁸ Irène Pereira, *Paulo Freire, pédagogue des opprimé·e·s: une introduction aux pédagogies critiques*, N'autre école 10, Paris, Libertalia, 2017, à la p 55.

²²⁹ Maurianne, Adams, Lee Anne Bell & Pat Griffin, dir, *Teaching for diversity and social justice*, third edition éd, New York, Routledge, 2016, à la p 38.

²³⁰ Freire & Pereira, *supra* note 14.

²³¹ Selon Buhler, une clinique universitaire qui mobilise le cadre de la pratique rebelle du droit (qu'elle associe au « *community lawyering* ») résiste nécessairement à une approche conventionnelle de l'enseignement du droit qu'elle associe au concept développé par Paulo Freire : l'approche bancaire de l'éducation.

²³² Freire & Pereira, *supra* note 14 à la p 67.

²³³ *Ibid* à la p 71.

droit, dans la mesure où elles passent d'une compréhension individualiste et formelle du droit à une compréhension plus sociale et contextualisée²³⁴.

Ainsi, l'intérêt de la pédagogie de Freire pour l'enseignement clinique provient du fait qu'elle soulève et critique des défis similaires de l'enseignement en droit. Elle fournit les prémices pour repenser l'éducation juridique afin qu'elles puissent servir les intérêts de la libération²³⁵. La pédagogie critique de Freire implique que les apprenant-e-s soient considéré-e-s comme des personnes responsables et productrices de savoirs²³⁶. Il est primordial que le cadre pédagogique et la vision de la pratique du droit que la clinique met de l'avant dans le choix des dossiers cliniques ne perpétuent pas à son tour des rapports hiérarchiques au sein de la relation professeur-e/étudiant-e²³⁷. Par exemple, pour transposer un tel principe dans une clinique, la Law Clinic de Genève a mis en place plusieurs stratégies qui repensent la hiérarchie en classe, notamment le fait de laisser l'opportunité aux étudiant-e-s de proposer, de préparer et de mener des séances, en plus de prévoir des séances d'évaluation ou de rétroaction sur les enseignant-e-s et les cours²³⁸.

Tout comme la théorie de Freire, la pratique rebelle propose dans le domaine juridique de contrer les mécanismes qui maintiennent la conscience dominante qui régule à son tour la manière dont le droit et la pratique du droit sont perçus par les juristes et les étudiant-e-s en droit²³⁹. La pédagogie critique de Freire et la pratique rebelle cherchent à perturber le statu quo en s'engageant dans des réflexions qui valorisent l'émancipation et en dénonçant tout processus qui contribuent à la déshumanisation et à l'objectivation des connaissances, qui neutralisent l'action et qui assurent la reproduction des rapports oppressifs ancrés dans une dynamique binaire : la partie opprimée et celle oppresseuse qui possède toute forme de pouvoir et de connaissances²⁴⁰. Dans le même sens, la pratique rebelle s'inspire de Freire en dénonçant la vision dominante selon laquelle l'avocat-e est un-e maître des connaissances techniques juridique qui sait tout,

²³⁴ Freire & Pereira, *supra* note 14.

²³⁵ Saru Matambanadzo, « Fumbling toward a Critical Legal Pedagogy and Practice » (2006) 4:1 Policy Futures in Education 90.

²³⁶ Pereira, *supra* note 228 à la p 123.

²³⁷ bell hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, syllepse éd, 2019, à la p 8.

²³⁸ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 9; Katherine Kruse, « Biting Off What They Can Chew: Strategies for Involving Students in Problem-Solving beyond Individual Client Representation » (2001) 8:2 Clinical L Rev 405, aux pp 415-417.

²³⁹ Matambanadzo, *supra* note 235.

²⁴⁰ Freire & Pereira, *supra* note 14; López, « Transform- Don't Just Tinker With- Legal Education », *supra* note 157.

qui possède des connaissances privilégiées et qui exerce un pouvoir grâce à ces connaissances²⁴¹. Puis, le rejet de la conception bancaire de l'éducation propre à la pédagogie critique de Freire s'accompagne du concept de prise de conscience des rapports sociaux de pouvoir en classe.

2.2.2.1.2 La conscientisation

Le concept de conscientisation est un des apports les plus importants des pédagogies critiques pour la pédagogie clinique rebelle²⁴². Freire propose une pédagogie orientée vers la déstabilisation du statut quo en termes de création et de détention de connaissances exclusives par un groupe dominant. Similairement, la pratique rebelle du droit s'inspire de cette idée en rejetant le principe selon lequel les membres d'un groupe particulier (les avocat·e·s) appartiennent à une élite et possèdent des connaissances techniques exclusives qui les placent dans une position privilégiée pour résoudre des problèmes²⁴³. En ce sens, la conscientisation fait référence à l'émergence d'une conscience sociale critique qui ne vise pas à faire accepter le monde tel qu'il est, mais à le comprendre pour le changer. Elle permet à l'apprenant·e de dépasser l'opposition entre la position apprenant·e/enseignant·e. De plus, ce concept est pertinent pour une clinique qui souhaite instaurer la pratique rebelle du droit dans sa pédagogie et dans son fonctionnement, car le développement d'une conscience critique de la part des étudiant·e·s leur permet d'apprendre à percevoir les contradictions dans leur façon traditionnelle de comprendre le droit et la pratique du droit en faveur de l'émancipation collective²⁴⁴.

À première vue, quelques nuances s'imposent quant aux liens que je trace entre les approches mises de l'avant par la théorie de Freire, de la pratique clinique et celles de la pratique rebelle du droit. Alors que Freire parle d'opprimé·e·s, on ne peut pas dire que les principes de sa pédagogie libératrice visent les étudiant·e·s de droit au sein des cliniques qui ne sont généralement pas des personnes opprimé·e·s²⁴⁵. Concernant l'écart entre les pédagogies critiques théorisant l'apprentissage des groupes de personnes opprimées et les pédagogies cliniques qui traitent des personnes étudiantes en droit qui sont généralement privilégiées en raison de leur situation socio-économique et du fait qu'iels « bénéficient

²⁴¹ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12.

²⁴² Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 aux pp 7-9.

²⁴³ *Ibid* à la p 87.

²⁴⁴ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130.

²⁴⁵ Ricky Lee Allen & César Augusto Rossatto, « Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students? » (2009) 36:1 Teacher Education Quarterly 163.

d'une éducation supérieure dans le domaine juridique »²⁴⁶, Ricky Lee Allen et César Augusto Rossatto offrent des pistes de réflexion²⁴⁷. Ils proposent de mobiliser les pédagogies critiques en se concentrant sur l'analyse des privilèges des étudiant·e·s, ainsi que des implications de la posture d'alliée lors d'un engagement pour la justice sociale auprès de communautés marginalisées²⁴⁸. Alors qu'il existe un rapport hiérarchique entre les étudiant·e·s et les professeur·e·s, - rapport qui est ensuite reproduit dans la pratique du droit - la pédagogie de Freire offre des outils théoriques intéressants qui facilitent l'implantation de pratiques innovatrices et transformatrices dans l'enseignement clinique qui font écho aux principes qui sont au cœur de la pratique rebelle du droit. Par exemple, il n'est pas possible d'envisager l'apprentissage du concept de co-construction aux étudiant·e·s, sans avoir une pédagogie qui reproduise ce type de rapport entre les étudiant·e·s et les enseignant·e·s; ces principes seront discutés plus loin.

Une autre nuance est importante à soulever. Contrairement à Freire qui privilégie l'approche de « *problem-posing* », les ouvrages sur la pratique rebelle parlent de « *problem-solving* »²⁴⁹. La première approche consiste à développer une conscience critique en nommant et en discutant des situations codées pour découvrir des termes généraux²⁵⁰. Il ne s'agit pas de trouver des solutions à des problèmes, mais de se questionner sur les conditions sociales qui permettent le maintien des inégalités sociales. Le « *problem-posing* »²⁵¹ est défini comme la reformulation d'un problème donné ou la production de nouveaux problèmes ou de questions sur les logiques réelles du système pour faire émerger la nécessité de les changer²⁵². Freire associe ce processus intellectuel à celui de conscientisation dont l'objectif est d'acquérir des connaissances sur le système social qui nous entoure, mais également de le faire apparaître, non comme quelque chose de donné, mais comme « une construction historico-sociale problématique qu'il est de ce fait possible de transformer par l'action humaine »²⁵³. De son côté, le *problem-solving* est défini

²⁴⁶ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 9.

²⁴⁷ Allen & Rossatto, *supra* note 245.

²⁴⁸ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15; Allen & Rossatto, *supra* note 245.

²⁴⁹ Piomelli, « Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25 », *supra* note 10; Shah, *supra* note 18; López, « Transform- Don't Just Tinker With- Legal Education », *supra* note 157; Rahman, « CLR, 'rebellious lawyering', and justice education: A few lessons from Bangladesh », *supra* note 100.

²⁵⁰ Adams, *supra* note 229 à la p 39.

²⁵¹ Freire & Pereira, *supra* note 14 à la p XXXI.

²⁵² Ramazan Divrik, Ayşe Mentiş Taş & Pusat Pilten, « Teachers' Views on the Problem-Solving & Problem-Posing Tasks in Primary School Mathematics Textbooks » (2020) 9:1 JCT 73.

²⁵³ Freire & Pereira, *supra* note 14 à la p XXXI.

comme une méthode ou un processus par lequel une solution à un problème doit être trouvée²⁵⁴. Or, bien que Freire pose ces approches comme contradictoires, certaines nuances s'imposent. La pratique rebelle envisage la résolution de problèmes au-delà des tactiques juridiques et même au-delà d'une collaboration qui se limite aux autres professionnel-le-s provenant d'autres disciplines²⁵⁵. Elle reconnaît les compétences en matière de résolution de problèmes des communautés visées - en acceptant d'apprendre d'elles tout en leur enseignant - afin qu'elles puissent démanteler les conditions qui normalisent leur état de subordination. L'idée n'est pas de promouvoir une conception statique et rigide dans la définition des problèmes. Au contraire, la pédagogie clinique de la pratique rebelle du droit invite les étudiant-e-s à réfléchir à la manière dont ces problèmes pourraient être formulés en collaboration avec les membres de la communauté concernée²⁵⁶.

Malgré les quelques nuances présentées plus haut, je crois que la pédagogie clinique rebelle encourage les mêmes principes qui sont à la base des pédagogies critiques spécialement réfléchies pour un milieu éducatif; c'est-à-dire développer la capacité des étudiant-e-s/juristes à percevoir de manière critique la façon dont iels existent dans le monde avec lequel et dans lequel iels se trouvent. Au lieu d'appliquer la mémoire et la logique, les étudiant-e-s sont invité-e-s à concevoir les problèmes de tous les jours comme étant larges et diversifiés des relations humaines²⁵⁷.

Or, comme mentionné plus tôt dans le texte, la pédagogie de Freire traite de la situation spécifique de personnes opprimées, ce qui n'est généralement pas le cas des étudiant-e-s en droit²⁵⁸. Ainsi, il m'a semblé pertinent de compléter cette vision de la pédagogie critique avec les travaux de bell hooks, toujours dans le but d'implanter les résultats de ces autres dans une clinique. La conception de la pédagogie critique de hooks est intéressante pour les cliniques, car elle vise la prise de conscience des privilèges sociaux notamment par ceux mêmes qui en bénéficient²⁵⁹. Elle souligne ainsi l'importance pour les personnes

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ López, « Transform- Don't Just Tinker With- Legal Education », *supra* note 157.

²⁵⁶ Imai, *supra* note 100 à la p 100.

²⁵⁷ *Ibid* aux pp 202-203.

²⁵⁸ Allen & Rossatto, *supra* note 245.

²⁵⁹ hooks, *Teaching community: a pedagogy of hope*, *supra* note 14 à la p 45.

étudiantes de rendre compte des différentes formes de privilèges dont elles jouissent; c'est-à-dire de toutes positions dont l'expérience est reconnue ou considérée d'emblée, sans que cela soit conscient²⁶⁰.

2.2.2.2 bell hooks: la pédagogie engagée

La pédagogie de hooks appelle à un renouvellement des bases de connaissances, à l'établissement d'un lien entre la théorie et la pratique, à l'autonomisation des étudiant-e-s et au multiculturalisme²⁶¹. Contrairement à Freire, hooks croit que la pédagogie critique devrait faire intervenir une voix complexe qui parle des problèmes d'une manière qui va au-delà de la vision binaire de groupe oppresseur-groupe opprimé²⁶². Cette posture est utile pour les cliniques qui mobilisent la pédagogie clinique rebelle, puisqu'elle pose les bases pédagogiques pour permettre aux étudiant-e-s de prendre conscience de leurs biais et de leurs privilèges qui ont comme risque d'influencer leur façon d'agir avec les client-e-s de la clinique.

Le lien entre la théorie de hooks et l'enseignement clinique est évident, surtout pour les cliniques qui aspirent mettre en œuvre les principes propres à la pratique rebelle du droit. Elle permet d'envisager la mise en application des valeurs d'autonomisation, anti-oppresives et co-constructives de la pratique rebelle du droit dans un contexte académique²⁶³. Apprendre aux étudiant-e-s l'importance de promouvoir et de considérer les connaissances et les expertises des communautés concernées dans leurs actions en faveur de la justice sociale tel que met de l'avant la pratique rebelle du droit, nécessite une pédagogie qui reflète l'importance de l'humilité, et qui conteste les prétentions de supériorité des formes de savoirs comme le droit²⁶⁴.

Dans ses trois ouvrages, « Apprendre à transgresser: L'éducation comme pratique de liberté », « *Teaching critical thinking* » et « *Teaching community: A pedagogy of hope* », hooks parle de sa propre expérience comme professeure aux études supérieures aux États-Unis²⁶⁵. Elle conçoit l'université comme un lieu de

²⁶⁰ hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, supra note 237 à la p 45.

²⁶¹ *Ibid* à la p 41.

²⁶² *Ibid* aux pp 76-77.

²⁶³ *Ibid* aux pp 141-143.

²⁶⁴ Nicolson, supra note 148.

²⁶⁵ hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté* supra note 237; hooks, *Teaching community: a pedagogy of hope*, supra note 14.

reproduction des valeurs et des intérêts d'une classe privilégiée à travers l'éducation²⁶⁶. Dans sa définition d'une pédagogie critique, elle propose de contester toutes formes de connaissances canoniques, de critiquer les relations de domination et de subvertir les biais qui renforcent les systèmes de domination²⁶⁷. Selon hooks, la classe est un lieu possiblement transformateur seulement si la pédagogie utilisée est transgressive²⁶⁸, engagée et radicale²⁶⁹.

Premièrement, hooks argumente qu'une pédagogie est transgressive et engagée si elle contrevient au système éducatif qui récompense l'obéissance au statu quo²⁷⁰. Une telle pédagogie critique transgresse notamment la tendance dominante de l'éducation de ne pas encourager « de discussion sur les façons dont les attitudes et les valeurs de ceusses issues de classes matériellement privilégiées sont imposées à toutes grâce à des stratégies pédagogiques biaisées »²⁷¹ en invitant les étudiant·e·s à trouver leur propre voix²⁷². La pédagogie critique de hooks part du principe que chaque étudiant·e - étant donné son expérience et sa position particulière - a une contribution précieuse à apporter au processus d'apprentissage. hooks fait valoir la reconnaissance des différences de points de vue et d'expérience à travers la classe, le genre, la race, la nationalité et même les pratiques sexuelles²⁷³. Cependant, elle ne suppose pas que « toutes les voix doivent être entendues en permanence ou que toutes les voix doivent occuper le même temps [traduction libre] »²⁷⁴. Sur ce point, Ricky Lee Allen et César Augusto Rossatto proposent de revoir le concept de redonner la voix aux étudiant·e·s en droit privilégié·e·s, puisqu'ils ont généralement beaucoup plus de difficultés à écouter qu'à parler²⁷⁵. Ils doivent plutôt apprendre à écouter les autres et à ne pas dominer la discussion, tout en apprenant à être des participant·es engagés·e²⁷⁶. Des exemples concrets en milieu clinique seront abordés plus loin dans le chapitre.

²⁶⁶ hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, supra note 237 à la p 132.

²⁶⁷ *Ibid* aux pp 14-16.

²⁶⁸ bell hooks, « La pédagogie engagée » (2013) 25 *Tracés Revue de Sciences humaines* 179.

²⁶⁹ hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, supra note 237 à la p 20.

²⁷⁰ *Ibid*.

²⁷¹ *Ibid*.

²⁷² *Ibid* à la p 14.

²⁷³ hooks, *Teaching community: a pedagogy of hope*, supra note 14 à la p 165.

²⁷⁴ hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, supra note 237 à la p 21.

²⁷⁵ Allen & Rossatto, supra note 245.

²⁷⁶ *Ibid* à la p 175.

Deuxièmement, la pédagogie de hooks est engagée et radicale dans la mesure où elle insiste d'une part sur l'ouverture à la volonté d'explorer différentes perspectives en plus d'accepter de changer d'avis à mesure que de nouvelles informations sont présentées²⁷⁷. Les étudiant-e-s devraient être encouragé-e-s à apprendre à développer des outils et de déjouer les processus de contrôle des positions ou des expériences normatives²⁷⁸. Pour ce faire, il faut les encourager à réfléchir aux l'expériences qui sont trop souvent confinées aux marges de la société²⁷⁹. Ces informations ainsi révélées dévoilent une réalité plus juste que celle reflétée par des visions hégémoniques, puisqu'il n'est plus possible de se fier aux traditions ou à la norme de pensée qui reflètent une expérience particulière présentée comme étant faussement universelle²⁸⁰.

Allen et Rossatto précisent que dans le cas des étudiant-e-s privilégié-e-s, l'utilisation des pédagogies critiques fonctionne uniquement dans le sens décrit par hooks, si elle mène à une réalisation de leur identité d'opresseur²⁸¹. Un environnement pédagogique ne peut pas aspirer à une réelle transformation radicale de la conscience des membres du groupe oppresseur (des étudiant-e-s en droit) sans placer cette même posture d'opresseur au centre de la pédagogie. Selon leur vision d'une pédagogie « *for the oppressor* »²⁸², Allen et Rossatto mentionnent que l'étudiant-e doit être confronté-e à une déconstruction systématique de son identité privilégiée en faisant appel à du contenu sur lequel iel n'exerce pas de contrôle.²⁸³ Ce contenu doit être situé dans un discours critique multiculturel, qu'il s'agisse de la blancheur, du patriarcat, du capitalisme ou de toutes oppressions croisées au sein des systèmes de domination²⁸⁴. Il ne faut donc pas oublier le fait que les personnes se situent différemment dans les hiérarchies d'oppression, notamment les étudiant-e-s en droit. Une clinique rebelle qui opte pour une approche tirée des pédagogies critiques doit se consacrer à transmettre les outils aux étudiant-e-s en droit des méthodes

²⁷⁷ Pereira, *supra* note 228 à la p 37.

²⁷⁸ Sarah Bracke, María Puig de la Bellacasa & Isabelle Clair, « Le féminisme du positionnement. Héritages et perspectives contemporaines » (2013) 54 Cahier du Genre 45, à la p 40.

²⁷⁹ *Ibid.*

²⁸⁰ hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, *supra* note 237 à la p 93.

²⁸¹ Allen & Rossatto, *supra* note 245 à la p 175

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ *Ibid.*

²⁸⁴ *Ibid.*

de contribuer dans l'abolition des systèmes oppressifs qui déshumanisent les opprimé-e-s dans leur future pratique, mais également dans leur quotidien²⁸⁵.

2.2.3 La pédagogie clinique alternative

La dernière composante du cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle est la pédagogie clinique alternative. J'analyserai et je comparerai les objectifs et les fondements théoriques des deux courants principaux de la pédagogie clinique: celui en faveur d'un modèle « professionnalisant »²⁸⁶ ou technocentrique (2.2.3.1) et celui qui priorise davantage une pédagogie clinique alternative aux ambitions critiques et transformatrices (2.2.3.2). Alors que les pédagogies critiques de Freire et hooks n'abordent pas le sujet de l'enseignement du droit et encore moins l'enseignement clinique, la pédagogie clinique alternative permet d'envisager le déploiement de tels cadres théoriques dans une clinique juridique universitaire. J'illustrerai enfin ces explications à l'aide d'exemples concrets d'intégration des pédagogies critiques et alternatives dans l'enseignement du droit (2.2.3.3).

2.2.3.1 Le cadre d'enseignement clinique technocentrique

Sarah Buhler conceptualise l'approche clinique technocentrique comme un apprentissage de règles techniques en se basant sur les travaux de Margaret Thornton²⁸⁷. Le cadre clinique technocentrique dans l'enseignement clinique est généralement associé à deux éléments: un accent sur la transmission de compétences juridiques propres à la pratique du droit traditionnelle (ce qu'Ashar nomme « *individual case-centered model* »²⁸⁸) et une conception de la justice sociale associée à l'accessibilité des services juridiques fournis par les avocat-e-s à la population. Je présenterai chacun de ces aspects dans les deux prochaines parties.

Ensuite, j'expliquerai en quoi la Clinique du Barreau est un exemple du cadre clinique que certain-e-s clinicien-ne-s qualifient de technocentrique²⁸⁹. Ce dernier met en avant un cadre, déjà dominant, quant à la formation des juristes et à la pratique du droit. En effet, l'approche de la Clinique du Barreau propose une vision de la pratique du droit traditionnelle. Avant d'analyser les fondements ayant motivé le

²⁸⁵ *Ibid* à la p 177.

²⁸⁶ Jamin, « Cliniques du droit », *supra* note 64.

²⁸⁷ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education », *supra* note 12 à la p 7.

²⁸⁸ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16.

²⁸⁹ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12; Thornton, *supra* note 12.

développement des types de cliniques alternatives, je termine cette sous-partie sur le cadre d'enseignement clinique technocentrique en explorant ses critiques.

2.2.3.1.1 La transmission de compétences juridiques traditionnelles

Concernant le premier aspect – la transmission de compétences juridiques associées à la pratique du droit traditionnelle - Freeman explique que le modèle de pratique du droit traditionnel est axé sur les litiges et d'autres tactiques juridiques conventionnelles, en travaillant au nom d'individus et non de communautés²⁹⁰. En d'autres mots, cette vision de l'enseignement clinique du droit est pensée de manière à transmettre les compétences qui sont traditionnellement considérées comme le dénominateur commun du métier d'avocat-e moderne : l'entretien, le conseil et la négociation, la plaidoirie et toutes autres activités traditionnelles centrées sur le litige. Le métier d'avocat-e est présenté comme un amalgame de compétences techniques acquises et ancrées dans la représentation fongible des client-e-s desservies par les cliniques juridiques²⁹¹. L'approche clinique technocentrique vise aussi à présenter le rôle de la personne étudiante comme quelqu'une qui possède des connaissances privilégiées et qui travaille pour une personne cliente en la conseillant dans le meilleur de ses intérêts à travers la machine juridique²⁹². Dans cette optique, le conseil est le processus central par lequel les problèmes sont résolus, puisque le rôle de l'avocat-e est de guider la personne cliente à prendre des décisions éclairées en clarifiant les objectifs, en facilitant l'examen des solutions de rechange et en aidant à peser les conséquences probables des divers plans d'action²⁹³.

Dans les mots d'Ashar, le cadre clinique professionnalisant qui domine présente les caractéristiques suivantes : la sélection de cas individuels sur la base d'un triage; l'initiation des étudiant-e-s à un style de pratique du droit centrée sur la personne client-e en privilégiant un engagement maximal sur les questions de fait et de stratégie dans les litiges; la prise en charge de cas suffisamment petits ou simples pour permettre aux étudiant-e-s d'assumer pleinement (et exclusivement) le rôle d'avocat-e ; l'utilisation d'un

²⁹⁰ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

²⁹¹ Alfieri, « The Politics of Clinical Knowledge » *supra* note 133 à la p 16.

²⁹² Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12 à la p 10; Freire & Pereira, *supra* note 14; López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9.

²⁹³ Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107.

seul mode de pratique du droit, le plus souvent le litige, mais parfois le travail transactionnel ou la résolution alternative des conflits²⁹⁴.

2.2.3.1.2 L'accès au droit et la pratique du droit traditionnelle

Concernant le deuxième aspect - les objectifs de justice sociale - le cadre technocentrique mise sur une vision idéologique particulière de la façon dont la pratique du droit y contribue. Selon Buhler, il s'agit d'une relation d'aide entre la personne juriste occupant la posture de professionnel·le qui apporte ses connaissances juridiques particulières et une personne cliente qui en est dépourvue²⁹⁵. En raison de sa maîtrise particulière de certaines compétences traditionnellement associée·s aux avocat·e·s par les facultés de droit, ce cadre clinique favorise généralement les dossiers individuels des personnes à faible revenu (puisque les services sont généralement gratuits) dans des domaines essentiels, tels que le droit pénal, le droit du travail, le droit du logement, le droit de la famille, etc²⁹⁶. Les services fournis par une telle clinique représentent généralement une solution à la sursollicitation des bureaux d'aide juridique. Dans cette optique, l'accès à la justice est compris comme l'accès au droit, aux institutions ou à une personne avocat·e. En ce qui concerne le Québec, le titre de la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19* témoigne bien d'une telle préoccupation quant au rôle de l'enseignement clinique.

Dans le cas de l'enseignement du droit au Québec, étant une province qui mobilise le droit civil pour tout ce qui concerne les rapports privés, il est attendu des étudiant·e·s qu'ils apprennent les règles de droit et à les appliquer rigoureusement²⁹⁷. Les examens visent à confirmer si les étudiant·e·s sont en mesure de rester fidèles à la logique juridique apprise; la créativité et l'originalité n'apportent aucun point supplémentaire²⁹⁸. Le droit civil est présenté comme une discipline scientifique munie d'une logique cartésienne qui repose sur un ordre moral supérieur immuable et universel²⁹⁹. Les étudiant·e·s apprennent à procéder à une analyse juridique en extrayant les faits pertinents, en caractérisant la question juridique,

²⁹⁴ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16.

²⁹⁵ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12 à la p 9.

²⁹⁶ Voir par exemple le site internet de la Clinique Clé de vos droits de l'Université de Sherbrooke : www.usherbrooke.ca/droit/etudiants/cliniques-juridiques/cle-de-vos-droits/.

²⁹⁷ Thomasset, *supra* note 89; Kennedy, *supra* note 5.

²⁹⁸ *Ibid.*

²⁹⁹ *Ibid.*

en trouvant la disposition législative appropriée et en l'appliquant au problème³⁰⁰. Iels ne sont pas généralement encouragé-e-s à questionner ou à critiquer l'ordre juridique établi. Le droit civil encourage une vision moins élastique du droit. En effet, dans un système de droit commun, le principe du précédent implique une analyse de cas par cas et des lacunes du droit³⁰¹.

2.2.3.1.3 La Clinique juridique du Barreau du Québec

L'article 3 de de la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19* a comme objectif d'augmenter le nombre de services juridiques disponibles en permettant aux étudiant-e-s de promulguer des conseils juridiques (comme le font les avocat-e-s qui sont inaccessibles pour une partie de la population)³⁰². De plus, le cadre de la clinique du Barreau va également dans le même sens du développement des compétences mentionnées ci-dessus. Le cadre technocentrique semble être l'option choisie par l'École du Barreau qui souhaite avant tout préparer à la profession d'avocat-e. Ce cadre présente certains avantages dans la mesure où il favorise la formation et les opportunités professionnelles pour les étudiant-e-s. En effet, la méthode clinique est vue comme un véhicule parfait pour rendre les connaissances apprises dans les cours de droit plus appropriées à la réalité de la pratique du droit qui est la plus répandue. Autrement dit, le cadre technocentrique représente une manière de rendre les étudiant-e-s les plus prêt-e-s possibles à faire face aux réalités de la profession³⁰³. Tout comme un stage professionnel, les étudiant-e-s sont supervisé-e-s par des professionnel-le-s de manière à s'assurer qu'ils intègrent bien les compétences essentielles déterminées par le *Code des professions*³⁰⁴, autrement dit qui font partie des actes réservés au titre d'avocat-e. Selon le site internet du Barreau du Québec, pour réussir l'examen et la formation professionnelle, un-e étudiant-e doit être en mesure d'établir un diagnostic, d'appliquer la loi aux faits en choisissant, en élaborant et en appliquant la bonne solution (lors de résolutions de problèmes écrits), de rédiger des actes juridiques, d'offrir des conseils et de l'information juridiques lors d'un entretien ou encore de préparer une personne cliente à une séance de médiation ou de conciliation, une conférence

³⁰⁰ Helena Whalen-Bridge, « The Reluctant Comparativist: Teaching Common Law Reasoning to Civil Law Students and the Future of Comparative Legal Skills » (2008) 58:3 *Journal of Legal Education* 364.

³⁰¹ *Ibid.*

³⁰² PL C-75, *supra* note 75, article 3.

³⁰³ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12.

³⁰⁴ *Code de déontologie des avocats*, RLRQ c B-1, r 3.1.

de règlements à l'amiable, une conférence de gestion ou une audience devant le tribunal³⁰⁵. Ainsi, il est logique pour un ordre professionnel comme le Barreau d'opter pour le cadre clinique technocentrique qui vise justement à permettre aux étudiant·e·s d'être en mesure d'acquérir des compétences traditionnellement associées au métier d'avocat·e.

2.2.3.1.4 Les critiques du cadre clinique technocentrique

Alors que le cadre clinique technocentrique sert des objectifs particuliers, les adeptes d'une vision de l'enseignement clinique plus critique identifient plusieurs désavantages de cette approche technocentrique. Le premier concerne la formation de l'identité professionnelle des étudiant·e·s. Selon ces auteurs, le cadre technocentrique entraîne une uniformisation de la vision de la profession, une délimitation des compétences jugées importantes dans la formation des juristes et une perte de lien avec les histoires complexes des individus³⁰⁶. Le danger repose aussi dans la notion d'une technique généralisable susceptible d'une application universelle, qui néglige les diverses configurations de classe, de sexe, d'état civil, d'identité de genre, de capacité, d'orientation sexuelle, d'origine ethnique, de religion, ou de langue des client·e·s des cliniques. En mobilisant ce cadre, les cliniques ont donc tendance à omettre ces configurations et réduire au silence les communautés de voix et d'histoires³⁰⁷. Buhler ajoute que cette vision de l'enseignement clinique exclut des perspectives critiques et alternatives pédagogiques et pratiques³⁰⁸. Il y a un risque que cette approche ait comme conséquence de mystifier la profession juridique de manière à renforcer les rapports de pouvoir entre les « personnes qui détiennent le savoir juridique et le reste de la population »³⁰⁹. En d'autres mots, dans l'enseignement clinique du droit, le cadre technocentrique encourage une vision normative qui ne favorise pas toujours une posture réflexive par rapport à la pratique du droit et du rôle des juristes dans les luttes sociales³¹⁰.

³⁰⁵ École du Barreau du Québec, « Les compétences développées à l'École » : www.ecoledubarreau.qc.ca/formation/les-competes-developpees-lecole/.

³⁰⁶ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12 à la p 11; Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice » *supra* note 16 aux pp 203-206.

³⁰⁷ Alfieri, « The Politics of Clinical Knowledge », *supra* note 133 aux pp 16-17.

³⁰⁸ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12; Thornton, *supra* note 12.

³⁰⁹ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 3; Minna Kotkin, « Clinical Legal Education and the Replication of Hierarchy 25th Anniversary of the Clinical Law Review: Reflections on Clinical Scholarship » (2019) 26:1 Clinical L Rev 287.

³¹⁰ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12 à la p 10; Freire & Pereira, *supra* note 14; López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9.

Deuxièmement, plusieurs critiques dénoncent le fait qu'un cadre technocentrique encourage les cliniques à être principalement responsables envers les étudiant·e·s et les facultés de droit, plutôt qu'envers les communautés desservies, et ne parvient ainsi pas à servir des objectifs sociaux plus larges³¹¹. Ashar écrit qu'un cadre qui priorise avant tout les objectifs éducatifs des étudiant·e·s risque d'encourager une culture de clientélisme³¹². En conséquence, il y a un danger que cette situation affecte les choix stratégiques et de sélection de dossiers entrepris par la clinique qui risque de ne pas représenter adéquatement les intérêts des communautés par souci d'accommodement aux apprentissages des étudiant·e·s. Le besoin d'avoir des résultats précis en termes pédagogiques est parfois difficile à concilier avec la réalité des communautés et des organismes communautaires servis par la clinique³¹³. À titre d'illustration, le calendrier scolaire imposé aux dossiers cliniques n'est pas toujours adapté aux réalités des communautés et des organismes communautaires. Les étudiant·e·s participent aux cliniques pendant généralement une seule session de quelques mois. Ainsi, les dossiers choisis et la manière de les compléter ne doivent pas trop être longs et/ou complexes. De plus, si le dossier change en cours de route, il se peut que les étudiant·e·s n'aient pas le temps de terminer le tout.

Le troisième reproche adressé à cette perspective de l'enseignement clinique du droit est la mise en avant d'objectifs de justice sociale en s'appuyant sur un « modèle caritatif »³¹⁴. En effet, il est important de réitérer que la majorité des cliniques même si elles centralisent la formation des juristes par l'acquisition de compétences précises ne laissent pas pour autant de côté les objectifs de justice sociale, car ceux-ci sont inhérents à la méthode. C'est plutôt la façon dont la clinique perçoit et met en œuvre la contribution d'un·e juriste à la justice sociale qui opère une nouvelle distinction entre les cadres cliniques technocentriques et ceux plus critiques. Comme le notent Carron, Zimmermann et Eskandari, malgré le fait que la plupart des cliniques se définissent et se pensent au service de populations vulnérables, leur « 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 »³¹⁵. Autrement dit, bien qu'à première vue l'objectif de justice sociale ne semble pas complètement mis de côté au profit d'une

³¹¹ Deborah Archer, « Political Lawyering for the 21st Century » (2018) 96:3 Denv L Rev 399.

³¹² Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16 à la p 371.

³¹³ *Ibid.*

³¹⁴ Sarah Marsden, « Just Clinics: A Humble Manifesto » (2020) 32:1 Journal of Law and Social Policy 7, à la p 12; Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 2.

³¹⁵ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 2.

approche axée sur le développement de compétences, les cliniques technocentriques semblent privilégier une approche « humanitaire ou de charité »³¹⁶ plutôt qu'émancipatrice. Carron, Zimmermann et Eskandari critiquent cette approche, car elle ne permet pas de concevoir la participation de la clinique dans un « projet plus large d'encapacitation et d'émancipation collective, ainsi qu'avec un enseignement mettant cette démarche en son centre »³¹⁷.

2.2.3.2 Un contre-courant pédagogique dans l'enseignement clinique du droit

En marge du discours clinique dominant technocentrique (ou professionnalisant), il existe un nombre croissant de cliniques universitaires qui revendiquent le fait que les cliniques sont des lieux propices pour mettre en œuvre les apports des théories critiques du droit, en plus des pratiques juridiques et d'enseignement critiques³¹⁸. Ce mouvement dans la littérature provenant d'abord des États-Unis s'est poursuivi au Canada³¹⁹. Le cadre théorique de l'enseignement clinique de la pratique rebelle fait partie d'un mouvement en faveur d'une pédagogie clinique alternative, puisqu'elles ne visent pas à renforcer les idées qui dominent présentement dans la pratique et l'enseignement traditionnels en droit³²⁰. Je présenterai les principes généraux soutenus par ce mouvement : une critique de l'enseignement du droit traditionnel (2.2.3.2.1) et des aspirations pédagogiques transformatrices (2.2.3.2.2).

2.2.3.2.1 Une critique de l'enseignement du droit traditionnel

Les cadres d'enseignement clinique alternatif mettent l'accent sur le développement d'un esprit critique chez les étudiant-e-s sur le droit et ses institutions, sur leur propre rôle dans le système de justice, en plus de rendre des services aux plus démunis-e-s³²¹. Je passerai donc en revue les différentes approches critiques auxquelles le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit tente de remédier.

³¹⁶ *Ibid.*

³¹⁷ *Ibid* aux pp 2-3.

³¹⁸ Karen Tokarz, « Poverty, Justice, and Community Lawyering: Interdisciplinary and Clinical Perspectives » (2006) 20:1 Wash U J L & Pol'y 1, à la p 13; Juliet Brodie, « Post-Welfare Lawyering: Clinical Legal Education and a New Poverty Law Agenda Poverty, Justice, and Community Lawyering: Interdisciplinary and Clinical Perspectives » (2006) 20 Wash U JL & Pol'y 201 aux pp 204, 225.

³¹⁹ Buhler, « Clinical Legal Education in Canada; A Survey of the Scholarship » *supra* note 19; See MacFarlane, « Bringing the Clinic into the 21st Century » *supra* note 30.

³²⁰ Buhler, « The View from Here: Access to Justice and Community Legal Clinics Forum Topic Articles: Access to Justice », *supra* note 50.

³²¹ Jane Aiken, « Provocateurs for Justice Papers Presented at the Rutgers-Newark Law School Conference on the Social Justice Mission of Clinical Education » (2000) 7:2 Clinical L Rev 287; Barry & al, *supra* note 105; Brodie, « Little Cases on the Middle Ground », *supra* note 43; Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

Les critiques sont présentées en fonction des auteurs principaux auxquels les ouvrages sur le cadre clinique rebelle font généralement référence.

Duncan Kennedy

Le texte de Duncan Kennedy « *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: A Polemic Against the System* »³²² est un des ouvrages clés en matière de critique de l'enseignement du droit. Kennedy y présente une critique du rôle de l'enseignement du droit aux États-Unis, notant les multiples façons dont il contribue non seulement à consolider certaines croyances dominantes, mais aussi à reproduire les pratiques et les coutumes qui maintiennent la hiérarchie sociale propre au système judiciaire et à la profession juridique³²³.

Kennedy argumente que les facultés de droit ont tendance à préparer les étudiant·e·s à un seul type de carrière juridique - une carrière qui se limite à comprendre les règles du droit et à trouver des réponses dans la loi - au lieu d'apprendre réellement comment la loi fonctionne et comment la remettre en question³²⁴. Selon Kennedy, le contenu intellectuel des cours de droit consiste notamment à se rappeler d'une grande quantité de règles organisées en fonction de catégories; de repérer des problèmes (les ambiguïtés des règles, l'apparence de conflit ou le vide juridique); ou encore d'analyser et de résoudre des situations de problèmes; de formuler des arguments de principes³²⁵. De cette façon, les étudiant·e·s apprennent à fournir des réponses tirées du système actuel, et non des compétences permettant de comprendre son fonctionnement. Ainsi, si un·e étudiant·e en droit accepte simplement la loi telle qu'elle est, et/ou si iel est incapable de comprendre comment modeler ou façonner la loi ou la bouleverser complètement pour qu'elle puisse servir la communauté, iel aura du mal à être au service d'un mouvement de justice sociale³²⁶.

Dean Spade

Plusieurs autres auteurs ont renchéri la critique selon laquelle l'éducation juridique fait la promotion

³²² Kennedy, *supra* note 5.

³²³ *Ibid.*

³²⁴ *Ibid.*

³²⁵ *Ibid.*

³²⁶ Kennedy argumente que les cours de droit provoquent une expérience de double capitulation pour les étudiant·e·s « *to a passivizing classroom experience and to a passive attitude toward the content of the legal system* ».

d'une structure hiérarchique³²⁷. Par exemple, Dean Spade qui dans son texte « *For Those Considering Law School* »³²⁸ publié en 2010 met en garde les étudiant·e·s militant·e·s qui aspirent contribuer aux mouvements sociaux d'envergure ou qui souhaitent participer au changement social de penser deux fois avant de s'inscrire dans des facultés de droit. Malgré le fait que beaucoup ont une mention sur leur site web à propos du droit d'intérêt public, il écrit qu'aucun·ne militant·e ne sort de la faculté de droit sans avoir intégré une essence un peu plus conservatrice³²⁹. En effet, les cours de droit visent principalement à mémoriser des règles obscures qui n'auront probablement rien à voir avec la pratique quotidienne d'avocat·e³³⁰. Or, une grande partie du travail effectué par les avocat·e·s spécialisés en droit social ressemble à celui du milieu du travail social; c'est-à-dire remplir des formulaires, passer des appels pour faire entrer les gens dans des programmes de logement ou de soins médicaux, accompagner les gens à des réunions, expliquer les systèmes administratifs et judiciaires, déterminer si le gouvernement ne fournit pas l'aide qu'il est censé fournir, etc. Malheureusement, je suis d'avis que la plupart des cours traditionnels visent principalement la réussite de l'examen du Barreau. Un examen qui évalue des choses qui n'ont aucun rapport avec la pratique du droit en faveur des mouvements sociaux. Or, les facultés de droit auraient intérêt à encourager les étudiant·e·s à réfléchir aux compétences dont les mouvements ont le plus besoin en ce moment afin d'être en mesure d'outiller et de former des juristes capables de s'impliquer auprès des communautés marginalisées; autrement dit de contribuer à la justice sociale dans une optique d'émancipation collective³³¹.

Shin Imai et Janet Mosher

Alors que la critique de l'enseignement du droit de Kennedy et de Spade provient des États-Unis, le professeur Shin Imai se l'est appropriée afin de développer sa propre vision d'une contre-pédagogie dans l'enseignement du droit, puisque cette critique est généralisable au contexte canadien³³². Il s'inspire de l'ouvrage sur l'enseignement en droit en général de la professeure Janet Mosher sur les « pratiques

³²⁷ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

³²⁸ Dean Spade, « For Those Considering Law School » (2010) 6 Unbound 111.

³²⁹ *Ibid.*

³³⁰ *Ibid.*

³³¹ López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9.

³³² Imai, *supra* note 100.

juridiques anti-critiques » promues par « l'éducation juridique anti-critique », qu'elle applique également au contexte canadien³³³.

2.2.3.2.2 Des aspirations pédagogiques transformatrices

Plusieurs auteurs ont écrit sur l'implantation spécifique de la théorie de la pratique rebelle dans un contexte d'enseignement clinique en droit en argumentant en faveur de principes pédagogiques critiques³³⁴. En effet, Imai avance l'idée selon laquelle l'implantation de cadres alternatifs dans les cliniques nécessite une « contre-pédagogie »³³⁵ qui « *changes the way that knowledge is gained, alters hierarchies in the class, and provides a community-based analysis of the law* ». ³³⁶ Selon lui, apprendre aux étudiant·e·s en droit à travailler dans des milieux communautaires implique d'apprendre des leçons mises de côté, en plus de désapprendre certaines des leçons propres à la formation conventionnelle en droit jugées problématiques³³⁷. Imai écrit que la pratique rebelle exige que les principes au cœur de l'enseignement du droit traditionnel soient repensés. Autrement, la personne clinicienne donnera des cours sur la collaboration et le droit communautaire, mais continuera d'enseigner également la pratique de la hiérarchie³³⁸.

Imai écrit qu'une clinique qui tient un discours radical axé sur la pratique rebelle du doit se doit de mobiliser des pratiques pédagogiques radicales et critiques, et non pas celles conventionnelles qui sont sanctionnées par la même culture dominante qui contribue à subordonner les groupes marginalisés que la clinique tente d'aider³³⁹. En ce sens, les pédagogies critiques visent à apprendre comment reformuler les problèmes et non pas se fier inconsciemment aux normes et aux raccourcis traditionnellement transmis dans l'enseignement conventionnel³⁴⁰. Les pédagogies critiques se concentrent sur la capacité des adultes

³³³ Janet Mosher, « Legal Education: Nemesis or Ally of Social Movements » (1997) 35 Osgoode Hall L J 613.

³³⁴ Gemma Smyth & Marion Overholt, « Framing Supervisory Relationships in Clinical Law: The Role of Critical Pedagogy » (2014) 23 Journal of Law and Social Policy; Spearlt & Stephanie Ledesma, « Experiential Education as Critical Pedagogy » (2014) 38:2 Nova Law Review 249; Chantal Thomas, « Reloading the Canon: Thoughts on Critical Legal Pedagogy » (2021) 92 University of Colorado Law Review 955; Buhler, « Journeys to 20th Street », *supra* note 225.

³³⁵ Imai, *supra* note 100 à la p 200.

³³⁶ *Ibid.*

³³⁷ *Ibid.*

³³⁸ *Ibid.*; Kennedy, *supra* note 5.

³³⁹ Imai, *supra* note 100; bell hooks, *Teaching critical thinking: practical wisdom*, routledge éd, New York, Routledge, 2010, à la p 28.

³⁴⁰ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12; Freire & Pereira, *supra* note 14.

à réfléchir de manière critique aux concepts qu’iels ont appris afin de formuler ou de déployer des théories d’action qui remettent en cause les rapports d’inégalité et d’injustice en classe et dans le travail clinique; ainsi que dans la société et dans la pratique du droit³⁴¹. Elles visent également à instaurer un environnement d’apprentissage co-constructif et inclusif, en plus de fournir « des concepts et outils pour que les étudiant[e]s identifient leur positionnalité sociale et leurs identités »³⁴². Sans ces théories pédagogiques, la pratique rebelle du droit n’est qu’un ensemble de principes directeurs pour les juristes qui souhaitent suivre cet esprit. Étant donné que les normes dominantes de l’enseignement et de la pratique du droit sont fermement ancrées, il faut mobiliser d’autres théories pour mettre sur pied une clinique axée sur une pédagogie transformatrice capable de contrer les forces dominantes de l’éducation juridique traditionnelle et d’instiller des valeurs ainsi que des engagements de justice sociale chez les étudiant·e·s en droit³⁴³.

Alors que les autaires qui écrivent sur les cadres cliniques alternatifs défendent l’idée selon laquelle le fait d’intégrer la pensée systémique critique est un moteur de renouveau et de réforme, ces aspirations ne viennent pas non plus sans réflexions critiques sur la tendance généralement conformiste de l’enseignement clinique du droit³⁴⁴. La plupart des clinicien·ne·s qui écrivent sur le sujet des cadres cliniques alternatifs et leur potentiel transformateur de l’enseignement du droit adoptent une posture d’optimisme critique³⁴⁵. En d’autres mots, plusieurs autaires de ce mouvement soutiennent que les approches critiques comportent elles aussi des risques de pencher vers un cadre technocentrique étant donné que les principes inhérents au système juridique et à la pratique du droit actuels sont tenaces³⁴⁶. Alors que la promotion de la justice sociale est un aspect capital du mouvement, certain·e·s clinicien·ne·s dénoncent le fait que les programmes cliniques peuvent également servir à préserver le statu quo, plutôt

³⁴¹ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 9.

³⁴² *Ibid* aux pp 9-12.

³⁴³ Fran Quigley, « Seizing the Disorienting Moment: Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics » (1995) 2:1 *Clinical L Rev* 37; Imai, *supra* note 100; Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12; Freeman & Webb, « Yes, You Can Learn Movement Lawyering in Law School », *supra* note 104; Alfieri, « The Politics of Clinical Knowledge », *supra* note 133; Rahman, « CLR, ‘rebellious lawyering’, and justice education: A few lessons from Bangladesh », *supra* note 100; McDougall, « The Rebellious Law Professor », *supra* note 104.

³⁴⁴ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15; Thomasset & Laperrière, *supra* note 85; Julie Macfarlane, « What Does the Changing Culture of Legal Practice Mean for Legal Education? » (2001) 20 *Windsor YB Access Just* 191.

³⁴⁵ Buhler, « Clinical Legal Education in Canada; A Survey of the Scholarship » *supra* note 19.

³⁴⁶ Brodie, « Post-Welfare Lawyering », *supra* note 318.

qu'à remettre en question les idées normatives de la pratique du droit³⁴⁷. Un programme clinique peut donc se définir entièrement par sa contribution au milieu communautaire, mais ces clinicien-ne-s sont d'avis qu'il y a tout de même le risque que ses enseignements soient imprégnés de la même vision apprise dans les cours traditionnels³⁴⁸.

La position tout de même optimiste de ces clinicien-ne-s est bien expliquée par Buhler. Cette dernière écrit qu'un milieu clinique est un site où de multiples contradictions et complexités liées à la pratique du droit et à l'identité professionnelle existent³⁴⁹. D'après ses recherches empiriques sur l'expérience étudiante au sein de programmes cliniques, les résultats de ses entretiens démontrent que les rencontres des étudiant-e-s avec les client-e-s, les membres de la profession juridique et le système juridique ont paradoxalement à la fois réifié et perturbé leurs croyances aux idées normatives sur le droit, l'identité professionnelle et le rôle des avocat-e-s³⁵⁰. En revanche, elle ne perd pas espoir quant au potentiel transformateur de l'enseignement clinique. Elle se base notamment sur les réponses des étudiant-e-s qu'elle a questionné-e-s. Ceux-ci ont mentionné que de vivre l'établissement de limites professionnelles transgressives (par rapport à la conception de la pratique du droit traditionnelle) au sein de leurs relations avec les client-e-s, était transformateur³⁵¹. Iels ont permis d'entrevoir d'autres approches du métier d'avocat-e et de la relation avocat-e/partenaire³⁵². Les cliniques doivent repenser la façon régnante d'enseigner le droit de manière à ne pas être le « complément d'un enseignement doctrinal du droit demeuré intact » en s'inspirant des pédagogies critiques³⁵³. Autrement, les cliniques « feront certainement doublons avec ce qui est censé s'enseigner dans les écoles professionnelles »³⁵⁴.

À cet effet, Buhler donne l'exemple de la clinique CLASSIC en Saskatchewan. Alors que l'objectif est de favoriser la justice sociale pour les résident-e-s de la Saskatchewan à faible revenu et marginalisé-e-s, tout

³⁴⁷ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », supra note 16.

³⁴⁸ Praveen Kosuri, « Losing My Religion: The Place of Social Justice in Clinical Legal Education » (2012) 32 BCJL & Soc Just 331, à la p 338.

³⁴⁹ *Ibid* aux pp 158-160.

³⁵⁰ *Ibid*.

³⁵¹ Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », supra note 104 à la p 126; Chaumtoli Huq, « (inter)Generation Movement Lawyering », (2013), en ligne: *Bill Quigley- Social Justice Advocacy* < billquigley.wordpress.com/2013/09/21/intergeneration-movement-lawyering-by-chaumtoli-huq/>.

³⁵² *Ibid* à la p 159.

³⁵³ *Ibid*.

³⁵⁴ *Ibid*.

en ayant un engagement envers les peuples autochtones, la clinique n'échappe pas à ce que López qualifie de « *regnant lawyering* »; c'est-à-dire la tendance des juristes à concevoir les problèmes sociaux dans des cadres juridiques, à assumer le rôle d'expert-e dans leurs interactions avec les client-e-s et à ignorer les possibilités de collaboration avec les groupes communautaires pour travailler à un changement systémique plus large. Alors que cette tension existe, cela n'implique aucunement qu'une clinique juridique ne soit pas en mesure de surmonter cet obstacle. López est d'avis qu'il est davantage pertinent d'être conscient-e des limites des juristes, plutôt que d'aspirer à une application parfaite des principes issus de la théorie de la pratique rebelle du droit³⁵⁵. Buhler explique que la clinique réussit tout de même à équilibrer efficacement l'accent mis sur la représentation des client-e-s individuel-le-s et l'implication de la communauté plus large et transformatrice. CLASSIC encourage les étudiant-e-s à s'intéresser aux histoires et aux solidarités de ses client-e-s, ce qui amène nécessairement les étudiant-e-s à regarder au-delà des murs de l'Université. Selon Buhler, l'approche non-contextuelle et à sens unique de l'accès à la justice est tout simplement déficiente : « *[i]t is this « looking beyond » that fosters perspectives on access to justice that inform, and challenge, the practice of lawyers and law students working in community contexts* »³⁵⁶.

2.2.3.3 Quelques exemples des pédagogies alternatives en droit

Il existe plusieurs ouvrages qui ont souscrit à de tels principes pédagogiques afin de repenser l'enseignement du droit. Ces derniers offrent des stratégies concrètes de pédagogies alternatives desquelles s'inspirent les principes au cœur du cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit. Par exemple, Kimberlé Crenshaw écrit que de nombreux cours de droit sont dispensés comme s'il était possible de créer, de peser et d'évaluer des règles et des arguments d'une manière qui ne reflète ou qui ne privilégie aucun point de vue particulier. Or, cette dernière dénonce l'incarnation par le droit d'une vision du monde de la classe moyenne blanche. Ainsi, les étudiant-e-s issu-e-s de minorités sont placé-e-s dans une situation difficile, car iels doivent assumer l'absence d'une perspective attendue dans la salle de classe. Ces étudiant-e-s doivent participer à la discussion comme si iels n'étaient pas afro-américain-ne-s. De cette façon, l'enseignement du droit exige aux étudiant-e-s de se détacher de leur histoire, de leur identité et parfois de leur propre situation immédiate, afin de discuter des situations sans faire référence à leurs expériences ou leurs points de vue. Crenshaw croit que les facultés de droit auraient plutôt intérêt

³⁵⁵ López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, supra note 9.

³⁵⁶ Buhler, « The View from Here: Access to Justice and Community Legal Clinics Forum Topic Articles: Access to Justice », supra note 50 à la p 439.

à reconnaître l'importance d'une « *racially-informed perspective* »³⁵⁷. Pour ce faire, elle développe des stratégies pédagogiques critiques et constructives pour permettre aux étudiant-e-s de critiquer les textes de leur propre voix.

Un autre exemple est le texte de Cynthia Peterson qui propose des « *lesbian-positive pedagogic principles* » afin de combattre l'hétérosexisme, l'hétérocentrisme et la lesbophobie qui imprègnent l'enseignement juridique³⁵⁸. Cette dernière témoigne de son expérience de marginalisation et d'effacement en tant que lesbienne. Elle critique la tendance des facultés de droit de ne pas intégrer dans les cours du contenu lesbien. En conséquence, la plupart des étudiant-e-s ne sont pas suffisamment qualifié-e-s pour fournir des services juridiques adéquats à une telle clientèle ou qui traitent de ces enjeux³⁵⁹. Dans le même sens, Kim Brooks et Debra Parker développent une pédagogie juridique queer. Elles sont motivées par la possibilité d'imaginer un environnement d'apprentissage qui n'obligerait pas les étudiant-e-s et les professeur-e-s à « *hang their personal skins on hooks outside the door of the law school to be collected (if remembered at all) on the way out* »³⁶⁰. Elles cherchent concrètement à développer une approche pédagogique queer pour les facultés de droit qui inclut, reflète et valorise les vies de personnes queers, tout en envisageant un projet de transformation de l'enseignement du droit plus large qui s'attaque à l'oppression fondée sur la race, le sexe, le handicap, la classe sociale et d'autres axes de subordination³⁶¹. Ces auteures sont convaincues que dans leur pratique les étudiant-e-s seront confronté-e-s à des questions juridiques qui affectent la communauté queer.

Enfin, en s'inspirant de ces critiques et de ces stratégies, la philosophie clinique de la pratique rebelle du droit est un cadre théorique intéressant pour l'enseignement clinique de manière générale, puisqu'il s'inspire à fois les approches critiques de la pratique du droit, de l'enseignement du droit, mais également des approches critiques qui portent spécifiquement sur l'enseignement des adultes de manière à favoriser une optique anti-subordination.

³⁵⁷ Kimberlé Williams Crenshaw, « Toward a Race-Conscious Pedagogy in Legal Education » (1988) 11:1 National Black Law Journal 1.

³⁵⁸ Cynthia Petersen, « Living Dangerously: Speaking Lesbian, Teaching Law » (1994) 7:2 Can J Women & L 318.

³⁵⁹ *Ibid.*

³⁶⁰ Kim Brooks & Debra Parkes, « Queering Legal Education: A Project of Theoretical Discovery » (2004) 27 Harv Women's LJ 89.

³⁶¹ *Ibid.*

CHAPITRE 3

LES APPORTS DU CADRE PÉDAGOGIQUE CLINIQUE DE LA PRATIQUE REBELLE

L'objectif de ce chapitre 3 est de démontrer concrètement en quoi le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit est pertinent pour les cliniques juridiques universitaires au Québec. J'argumente qu'il est pertinent puisqu'il permet de repenser les composantes traditionnelles de l'enseignement clinique tels qu'identifiés dans la littérature : la vocation pédagogique qui se traduit dans la formation des juristes et la vocation sociale qui se traduit par le service à la population rendu par une clinique³⁶². Autrement dit, il est pertinent car il comporte des avantages qui se résume par sa valorisation d'une conception des cliniques juridiques universitaires comme des sites avant tout pédagogiques en faveur l'enseignement de d'une justice sociale qui favorise l'émancipation collective et individuelle des communautés marginalisées³⁶³. Ma démonstration consiste tout d'abord par la présentation des écarts entre la définition de la justice sociale propre au cadre clinique technocentrique et celle rebelle (3.1). Ensuite, je présenterai les objectifs et les stratégies propres à ce cadre rebelle afin d'illustrer leur viabilité et leur potentiel dans une optique de préparation de juristes aptes à contribuer à des mouvements sociaux d'envergure sans reproduire des relations oppressives. Le premier de ces objectifs concerne le développement de compétences professionnelles multidimensionnelles (3.2), puis le deuxième objectif qui concerne la transmission d'une approche critique du droit (3.3)³⁶⁴.

Mon objectif n'est pas d'argumenter que ces objectifs et les stratégies qui en découlent sont pertinents que dans l'optique où une clinique universitaire réussisse l'intégration du cadre de l'enseignement clinique de la pratique rebelle dans l'intégralité de son fonctionnement. En raison du peu de littérature, j'ai plutôt fait le choix de démontrer leur viabilité en tirant des exemples de cliniques qui mobilisent parfois que quelques éléments de la pratique rebelle. Certes, les objectifs du cadre d'enseignement clinique rebelle nécessitent la redéfinition des éléments critiques de la pratique du droit et de l'enseignement du droit traditionnel, en plus du rejet d'une vision de l'enseignement clinique technocentrique. Je crois qu'il ne serait pas exacte d'argumenter qu'un tel cadre est pertinent seulement s'il est implanté parfaitement dans une clinique, puisque de nombreux obstacles peuvent justifier qu'en pratique certaines cliniques

³⁶² Thomas, *supra* note 334.

³⁶³ Babcock, *supra* note 25.

³⁶⁴ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130.

universitaires ne soient rebelle qu'en partie. Les autres ayant développé la théorie de l'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit sont généralement conscient·e·s des limites existantes. Ainsi, la pertinence de ce cadre est plutôt évaluée quant à son utilité en tant qu'ensemble de principes disponibles pour les cliniques qui sont prêtes à contribuer à la justice sociale en luttant activement en faveur de l'émancipation collective, en tant que partenaires des communautés concernés.

3.1 La poursuite rebelle de la « justice sociale »

Alors que les clinicien·ne·s s'accordent généralement pour dire que la justice sociale devrait être l'un des principaux objectifs des cliniques juridiques des facultés de droit, ils ne sont pas tous d'accord sur la signification du terme « justice sociale » ou sur la meilleure façon de structurer les cliniques pour préparer les étudiant·e·s à contribuer à la justice sociale³⁶⁵. La notion de justice sociale est définie différemment en fonction de la vision du changement social qui transparaît dans les actions et la conception du rôle d'une clinique et des juristes. En effet, la justice sociale n'est pas un « terme politiquement neutre »³⁶⁶. À cet effet, Carron, Zimmermann et Eskandari opposent « l'approche humanitaire ou de charité »³⁶⁷ que j'associe à la pédagogie clinique technocentrique, à celle inspirée de la pratique rebelle du droit plutôt axée sur une approche communautaire. Tout d'abord, selon le cadre clinique technocentrique, les cliniques se définissent et s'identifient au service des populations vulnérables généralement pour les aider à avoir accès au droit³⁶⁸. Leurs actions visent généralement à rendre un service juridique dans des situations d'urgence par des spécialistes du droit. Cette approche clinique se « concilie cependant difficilement avec un projet plus large d'encapacitation, et d'émancipation individuelle et collective »³⁶⁹. Elle ne permet pas de contester les rapports de pouvoir entre la personne qui possède les connaissances juridiques et le reste de la population qui doit attendre d'avoir accès à un·e juriste. Selon Marion Overholt et Gemma Smyth, une vision de la justice sociale qui va dans le sens du modèle de charité n'encourage pas la reconnaissance des forces et des capacités des client·e·s et des communautés, car ils sont plutôt considéré·e·s comme étant en déficit d'un certain capital : des connaissances juridiques³⁷⁰. Pour sa part,

³⁶⁵ Alfieri, « Rebellious Pedagogy and Practice Symposium - Rebellious Lawyering at 25 », *supra* note 104 à la p 8; McDougall, « The Rebellious Law Professor », *supra* note 104 à la p 326.

³⁶⁶ Babcock, *supra* note 25.

³⁶⁷ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 aux pp 3-4.

³⁶⁸ *Ibid*; Buhler, « The View from Here », *supra* note 50.

³⁶⁹ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 aux pp 2-3.

³⁷⁰ Smyth & Overholt, « Framing Supervisory Relationships in Clinical Law », *supra* note 334.

Nancy Cook écrit que cette approche de la justice sociale « à sens unique »³⁷¹ est comprise comme une destination vers laquelle les avocat·e·s sont mieux équipé·e·s pour diriger et accompagner les client·e·s. Dans le même sens que la critique de López sur le « *regnant lawyering* »³⁷², Cook note que cette approche met l'accent sur le rôle des avocat·e·s et la primauté des institutions judiciaires formelles, elle favorise une vision de la pratique juridique axée sur la représentation des client·e·s individuel·le·s et les litiges, et elle a tendance à isoler les client·e·s des grandes questions sociales et politiques³⁷³. Buhler écrit qu'en vertu d'un tel cadre, les étudiant·e·s « *learn that rather than assisting clients in accessing the kind of justice that might transform their lives and circumstances, they are often simply helping their clients "stay out of harm's way" while in the territory of courts and the justice system* »³⁷⁴.

Ensuite, le cadre de l'enseignement clinique de la pratique rebelle propose une perspective alternative à celle « de charité »³⁷⁵, dans la mesure où sa façon de penser la justice sociale place (ou replace) les personnes concernées au centre et repense de ce fait même le rôle des cliniques et des étudiant·e·s dans les mouvements de justice sociale³⁷⁶. Cette approche vise à soutenir les personnes concernées de manière significative en favorisant une pratique du droit anti-subordination, axé sur leurs intérêts et leur émancipation individuelle et collective dans la façon dont sont pensées les actions et les enseignements de la clinique juridique³⁷⁷. Autrement dit, la participation d'une clinique rebelle à la justice sociale consiste à se joindre à la lutte plutôt qu'à la diriger, à apprendre à écouter plutôt qu'à parler, à apprendre à aider les gens à s'autonomiser plutôt que de manipuler les leviers du pouvoir à leur place³⁷⁸. Du point de vue d'une clinique juridique rebelle, l'approche non-contextuelle et à sens unique de l'accès à la justice est tout simplement déficiente. Au contraire, les avocat·e·s qui travaillent dans des milieux communautaires « *quickly come face to face with some disappointing realities about the limits of an access to justice model that places its primary emphasis on access to legal representation within formal institutions of justice* »³⁷⁹.

³⁷¹ Nancy Cook, « Looking for Justice on a Two-Way Street Poverty, Justice, and Community Lawyering: Interdisciplinary and Clinical Perspectives » (2006) 20 Wash U JL & Pol'y 169-200, à la p 169.

³⁷² López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9.

³⁷³ Cook, « Looking for Justice on a Two-Way Street Poverty, Justice, and Community Lawyering », *supra* note 371.

³⁷⁴ Buhler, « The View from Here », *supra* note 50 à la p 440.

³⁷⁵ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 3.

³⁷⁶ *Ibid.*

³⁷⁷ Quigley, « Reflections of Community Organizers », *supra* note 107.

³⁷⁸ *Ibid.*

³⁷⁹ Buhler, « The View from Here », *supra* note 50 à la p 440.

Lucie White, Gerald López, Anthony Alfieri et d'autres affirment qu'il ne peut y avoir des implications en matière de justice sociale que lorsque les personnes marginalisées/concernées revendiquent un espace et une voix au sein des institutions formelles de la justice³⁸⁰.

Cette vision de la justice sociale informe la façon dont l'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit conçoit la formation clinique à travers deux objectifs pédagogiques qui présentent des bénéfices pour les cliniques qui souhaitent former des professionnel·le·s du droit en matière de justice sociale dans une optique d'émancipation collective. Ces derniers sont explorés davantage dans la prochaine partie.

3.2 La transmission de compétences professionnelles autres que celles juridiques traditionnelles

En parcourant les ouvrages sur le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit, j'ai identifié un premier objectif. Il s'agit de la transmission de compétences autres que celles juridiques dont ont besoin les juristes qui travaillent en faveur de l'émancipation des communautés. La pertinence de cadre provient de l'avantage de ce premier objectif qui provient notamment du fait que ces compétences ne sont généralement pas enseignées dans les facultés de droit³⁸¹. L'idée est d'axer le développement des compétences dans une optique multidimensionnelle rebelle; c'est-à-dire une optique qui fait référence à plusieurs dimensions de l'expérience clinique et du savoir lié à la pratique du droit qui incarne les luttes communautaires, ainsi que les efforts multidimensionnels de défense de la justice³⁸². Je présente donc les compétences principalement ciblées par la pédagogie rebelle, leurs apports et les stratégies proposées pour les transmettre aux étudiant·e·s : l'identification des besoins des communautés concernées (3.2.1); l'évitement d'un décalage culturel (3.2.2); l'engagement à long terme et de manière récurrente (3.2.3); la collaboration au sein d'une équipe diversifiée (3.2.4).

3.2.1 L'identification des besoins des communautés concernées

Freeman écrit qu'au sein de l'enseignement du droit en général, les étudiant·e·s n'apprennent pas à bien comprendre et à cibler les besoins de la communauté avec qui ils travaillent ou travailleront, qui sont

³⁸⁰ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130; Lucie White, « Subordination, Rhetorical Survival Skills, and Sunday Shoes: Notes on the Hearing of Mrs. G. » (1990) 38:1 Buffalo Law Review 1; López, « Transform- Don't Just Tinker With- Legal Education », *supra* note 157.

³⁸¹ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

³⁸² Archer, *supra* note 311; Buhler, « The View from Here », *supra* note 50; Nicolson, *supra* note 148.

pourtant des compétences très importantes³⁸³. La pédagogie clinique rebelle propose une prise de conscience de la part des étudiant·e·s des aspects multidimensionnels de l'identité, des intérêts et des besoins des communautés concernées en matière de justice sociale³⁸⁴. Il s'agit de la première compétence : l'identification des besoins des communautés concernées.

L'identification des besoins des communautés concernées est pertinente, car elle contribue à préparer les juristes à s'impliquer dans une pratique axée sur des actions de mobilisation sociale en valorisant la connaissance des besoins des communautés concernées. Tout d'abord, elle donne aux étudiant·e·s l'occasion de réfléchir aux problèmes systémiques auxquels sont confrontées les communautés au travers des mandats qui leur sont confiés par la clinique³⁸⁵. La transmission de cette compétence permet également aux étudiant·e·s d'apprendre à connaître la communauté sur le terrain, d'être sensibilisé·e·s à leurs réalités quotidiennes, à leurs luttes et à leurs victoires en ciblant les espaces physiques et sociaux adéquats pour former une coalition³⁸⁶. Du même fait, une clinique véhicule le message aux étudiant·e·s que le fait de rendre un service juridique devrait être informé par le résultat d'une recherche sur la base des discussions avec les personnes concernées sur leurs besoins et sur les meilleures façons de partager et d'organiser autour de ce qui a été découvert³⁸⁷.

Ensuite, la transmission de cette compétence permet de réfléchir en collaboration tout en s'investissant dans la relation avec la communauté en tant que partenaire, plutôt qu'en tant qu'expert·e et réparateur/réparatrice. En cherchant à identifier les besoins juridiques d'une communauté, López est d'avis qu'une clinique peut ensuite mieux conditionner efficacement ses activités³⁸⁸. Selon Carron, Zimmermann et Eskandari, la clinique doit porter une attention particulière « à la manière dont ces travaux sont menés pour ne pas tomber dans une approche qui objectifie ces personnes et leur quotidien »³⁸⁹. Autrement dit, il s'agit d'instrumentaliser ces personnes d'une manière à ce qu'elles aient de l'importance pour la clinique que du point de vue de leur fonction pour les dossiers sans réel impact dans les choix

³⁸³ Gonzalez, « A Quiet Revolution », *supra* note 10; Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

³⁸⁴ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126.

³⁸⁵ *Ibid.*

³⁸⁶ Richard Owen, « Lawzone: Mapping unmet legal need » (2017) 24:2 International Journal of Clinical Legal Education 3.

³⁸⁷ *Ibid.*

³⁸⁸ Gerald López, « Living and Lawyering Rebelliously Symposium: Critical Race Lawyering - Keynote Address » (2004) 73:5 Fordham L Rev 2041; Owen, *supra* note 386.

³⁸⁹ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 5.

stratégiques³⁹⁰. Au contraire, la pratique rebelle clinique encourage un partenariat mutuel qui nécessite un engagement du soi³⁹¹. Contrairement à la tendance de l'enseignement du droit à adopter et à promouvoir une approche technoratiennelle – qui valorise les connaissances proposées à l'expérience vécue – le cadre rebelle met l'accent sur le contexte, la culture, l'expérience personnelle et la critique³⁹².

Afin de concrétiser cet apprentissage, les ouvrages sur la pédagogie clinique rebelle proposent la technique de cartographie³⁹³.

3.2.1.1 La méthode de la cartographie

La méthode de la cartographie permet aux étudiant·e·s d'obtenir des données socio-économiques³⁹⁴. Il s'agit de tracer le portrait d'une communauté dans un espace géographique délimité. La cartographie peut résulter de l'étude des résultats obtenus suivant l'envoi d'un formulaire à un ensemble d'organismes communautaires ou à plusieurs résident·e·s d'un même quartier. Les questions visent généralement à identifier certaines catégories d'informations, notamment les besoins juridiques, que les étudiant·e·s peuvent utiliser ensuite pour cibler les objectifs de leur mandats assignés dans une clinique universitaire³⁹⁵. L'objectif est d'ancrer ses actions dans la communauté, à se familiariser avec sa culture et sa façon de résoudre les problèmes³⁹⁶. Dans les mots de Susan McDougall, la cartographie vise également à noter, à évaluer et à apprécier le capital social d'une communauté – c'est-à-dire le niveau d'énergie, de ressources et de réseaux disponibles pour chaque personne au sein de la communauté ainsi que pour la communauté dans son ensemble³⁹⁷.

Cette technique est un aspect fondamental à la théorie générale de la pratique rebelle du droit³⁹⁸. En effet, López a passé trois ans à faire des entretiens (en personne et par téléphone auprès de 2 000 résident·e·s

³⁹⁰ Brooks & Parkes, « Queering Legal Education », *supra* note 361 à la p 107.

³⁹¹ hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, *supra* note 237 aux pp 29-32; Brooks & Parkes, « Queering Legal Education », *supra* note 361.

³⁹² Macfarlane, « What Does the Changing Culture of Legal Practice Mean for Legal Education? », *supra* note 344.

³⁹³ McDonald, *supra* note 104; Owen, *supra* note 386.

³⁹⁴ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130.

³⁹⁵ Owen, *supra*, note 386; McDougall, « The Rebellious Law Professor », *supra* note 104.

³⁹⁶ McDougall, « The Rebellious Law Professor », *supra* note 104.

³⁹⁷ *Ibid.*

³⁹⁸ *Ibid.*

et de plus de 1 000 prestataires de services) avant d'ouvrir sa propre clinique à New York (*The Center for Community Problem Solving*, ci-après le Centre)³⁹⁹. Il souhaitait par ce biais connaître les problèmes auxquels les résident·e·s étaient confronté·e·s, les lieux où iels allaient pour obtenir de l'aide, et comment iels considéraient l'aide qu'iels recevaient⁴⁰⁰.

3.2.1.2 Le projet *LawZone Colchester*

Afin d'illustrer les apports pédagogiques de la technique de la cartographie propre au cadre théorique d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit, je me base sur un article de Richard Owen qui explique concrètement comment il a utilisé la méthode de la cartographie au sein d'un projet inspiré de la pratique rebelle du droit : *LawZone Colchester* dans la Essex Law Clinic de l'Université d'Essex. Les étudiant·e·s ont cartographié les besoins juridiques non satisfaits de la communauté locale de la clinique. Owen examine les questions pédagogiques associées à l'identification des besoins juridiques des communautés concernées et explore comment cela permet aux cliniques juridiques universitaires d'être mieux intégrées dans leurs communautés locales en considérant les aspects de la géographie physique et humaine lors de l'évaluation de l'injustice⁴⁰¹. Ainsi un groupe d'étudiant·e·s a d'abord identifié tous les organismes fournisseurs de conseils juridiques en les épinglant sur une carte. Des épingles codées par couleur ont servi à indiquer si c'était un cabinet d'avocat·e·s ou un organisme à but non lucratif. L'objectif était de permettre aux générations futures d'étudiant·e·s d'ajouter par la suite de nouveaux éléments à cette carte numérisée, au fur et à mesure que d'autres travaux seront entrepris (cela permet de conserver le document vivant)⁴⁰².

Owen écrit que le processus juridique individualise généralement les problèmes juridiques des personnes. La cartographie fournit aux étudiant·e·s une vue d'ensemble des problèmes récurrents sur lesquels la clinique travaille⁴⁰³. Owen ajoute que la cartographie développe également des attributs qui ne sont pas normalement associés à l'éducation juridique. Elle intègre une dimension sociojuridique dans leur formation clinique, en plus de développer leurs compétences en matière de recherche quantitative et

³⁹⁹ *Ibid.*

⁴⁰⁰ McDougall, « The Rebellious Law Professor », *supra* note 104 à la p 341; López, « Living and Lawyering Rebelliously Symposium », *supra* note 389 à la p 2050.

⁴⁰¹ Owen, *supra* note 386 à la p 3.

⁴⁰² *Ibid* aux pp 13-17.

⁴⁰³ *Ibid.*

qualitative; ce qui est en général mis de côté dans le parcours des études en droit⁴⁰⁴. Ensuite, elle développe la réflexion spatiale et la capacité à penser de manière multidimensionnelle en matière d'espace. Les étudiant-e-s doivent réfléchir à l'espace qu'occupe la communauté⁴⁰⁵. Les frontières sont-elles tracées en fonction des rues voisines, des quartiers, des limites de la ville, des groupes d'intérêts, des sujets traités, du cyberspace ou d'autres critères à définir par les étudiant-e-s elleux-mêmes ? Il peut s'agir d'identifier les zones délaissées par les services sociaux et d'être conscient-e-s des dynamiques du système juridique par rapport à certains groupes de personnes en s'intéressant aux frontières physiques, mais aussi celles liées à différentes catégories sociales⁴⁰⁶. De cette façon, les étudiant-e-s comprennent qu'il n'y a pas que l'espace physique qui peut être spatialisé. Iels doivent également réfléchir aux notions de sexe, de race, de religion, d'âge, d'handicap, de classe sociale, d'orientation sexuelle, de nationalité dans l'évaluation des besoins de groupes, que la clinique ne parvient peut-être pas à satisfaire.

3.2.2 La participation à des coalitions

Une autre compétence propre au cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit est d'être en mesure de faire partie des coalitions⁴⁰⁷. Pour se faire, il est nécessaire pour les étudiant-e-s d'apprendre à éviter le décalage culturel existant entre elleux et les communautés dans lesquelles iels souhaitent s'impliquer. Il ne s'agit pas seulement d'avoir entre les mains des données socio-économiques, mais plutôt d'être en mesure de déployer certaines stratégies ou types de savoir-faire priorisés par la coalition ou par les communautés impliquées⁴⁰⁸. Selon Deborah Archer, cette compétence est importante pour les juristes rebelles, parce qu'iels prennent des décisions influencées par leur degré de connaissances juridiques, mais aussi culturelles. Afin qu'iels apprennent à transgresser les structures et contraintes actuelles, leurs décisions doivent être orientées en ce sens⁴⁰⁹. Dans cette optique, la théorie de la pratique rebelle du droit implique de savoir comment créer des rapports coconstructifs entre les communautés concernées par les actions des juristes dans leur lutte pour la justice sociale⁴¹⁰. Autrement dit, de former des liens desquels chaque partie contribue, et voit son expertise et ses connaissances reconnues comme valables et

⁴⁰⁴ *Ibid.*

⁴⁰⁵ *Ibid.*

⁴⁰⁶ *Ibid.*

⁴⁰⁷ López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9.

⁴⁰⁸ Archer, *supra* note 311; López, « Changing Systems, Changing Ourselves » *supra* note 210.

⁴⁰⁹ Archer, *supra* note 311.

⁴¹⁰ *Ibid.*

pertinentes. Selon López, l'avocat-e devrait prioriser une approche qui favorise l'autonomisation des communautés concernées⁴¹¹.

Dans son ouvrage, López mentionne qu'une façon d'éviter ce décalage est de vivre dans le quartier, de participer à la vie sociale et d'être impliquée dans la communauté avec laquelle la personne juriste travaille⁴¹². L'idée est de vivre les traditions et les expériences de vie des gens: « *ground their lives in the lives and in the communities of the subordinated themselves [...] they must know how to work with others and evaluate the likely interactions between legal and non-legal approaches to problems* »⁴¹³. Selon lui, c'est la seule façon d'apprendre vraiment à travailler avec des gens pauvres, des personnes racisées et autochtones, des personnes issues de la communauté LGBTQIA2S+, des personnes handicapé-e-s ou des personnes âgées; autrement dit des personnes vulnérables face aux systèmes juridiques. De cette façon, López est d'avis que les personnes avocates travaillant dans le milieu communautaire apprennent réellement comment faire partie des coalitions, mais aussi comment les développer⁴¹⁴.

Néanmoins, il ne s'agit pas pour les juristes de visiter la communauté, de retourner dans leur bureau pour imaginer des stratégies et les tester ensuite⁴¹⁵. Les juristes doivent plutôt chercher à être invité-e-s au sein de la communauté afin de s'éduquer tout en établissant des connexions et des relations de confiance qui légitiment leur présence. Cette posture engagée nécessite un esprit ouvert et une sensibilité, qui sont tout aussi importants que la maîtrise d'un savoir-faire technique⁴¹⁶. L'idée est de repenser les lieux d'apprentissage comme étant également à l'extérieur des lieux dominants. Dans cette optique, les réalités des communautés sont pensées comme des « écosystèmes de connaissances »⁴¹⁷ où l'apprentissage est « multidimensionnel, souvent désordonné et déroutant »⁴¹⁸.

Ainsi, l'évitement du décalage culturel en tant que compétence est encore plus pertinent dans un contexte

⁴¹¹ *Ibid.*

⁴¹² López, « Transform- Don't Just Tinker With- Legal Education », *supra* note 157 à la p 32.

⁴¹³ *Ibid* à la p 37.

⁴¹⁴ *Ibid.*

⁴¹⁵ John Calmore, « A Call to Context: The Professional Challenges of Cause Lawyering at the Intersection of Race, Space, and Poverty » (1999) 67 Fordham L. Rev. 1927 à la p 1956.

⁴¹⁶ *Ibid.*

⁴¹⁷ *Ibid.*

⁴¹⁸ *Ibid.*

clinique universitaire pour préparer les juristes à s'impliquer dans une pratique axée sur des actions de mobilisation sociale, puisque des recherches sur le milieu clinique démontrent que lorsque des étudiant·e·s en droit arrivent dans une communauté, il y a souvent une rencontre – ou une collision – de cultures⁴¹⁹. Trop souvent, ces rencontres peuvent être destructrices. D'un côté, il y a une déconnexion qui provient de l'idée que les juristes sont des professionnel·le·s au-dessus de la mêlée, utilisant leurs compétences techniques aux apparences mystiques pour résoudre les problèmes⁴²⁰. Les étudiant·e·s ont tendance à négliger l'importance de l'approche ou du point de vue des non-juristes par ignorance ou par parti pris. D'un autre côté, les étudiant·e·s en droit proviennent généralement d'un milieu privilégié et n'ont jamais eu à vivre les expériences des communautés vulnérables avec lesquelles la clinique collabore⁴²¹.

Le cadre théorique de l'enseignement clinique de la pratique rebelle propose quelques techniques pour concrétiser l'apprentissage de cette compétence : des sorties sur le terrain (3.2.2.1) et l'enseignement croisé (3.2.2.2).

3.2.2.1 Des sorties sur le terrain

Apprendre à diminuer ce décalage de manière rebelle se fait par des « sorties sur le terrain »⁴²² telles que des visites de logements sociaux, de refuges pour personnes en situation d'itinérance, de prisons ou tout autres lieux en lien avec l'aide sociale. L'idée est d'apprendre à construire des rapports coconstructifs et des liens directs avec les expériences et les préoccupations actuelles des partenaires de la clinique qui se trouvent dans des situations vulnérables ou précaires. Ce type d'expériences peut ensuite mener à une discussion utile en classe ou à une réflexion individuelle de la part des étudiant·e·s.

Selon Freeman, une autre façon d'y arriver est d'aborder la question de l'emplacement physique de la clinique⁴²³. Les cours de la faculté de droit sont souvent dispensés dans une « tour d'ivoire »⁴²⁴ et sur des campus éloignés des partenaires communautaires. Cette distance manifeste un fossé physique et social

⁴¹⁹ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 372.

⁴²⁰ *Ibid.*

⁴²¹ *Ibid.*

⁴²² Quigley, « Seizing the Disorienting Moment », *supra* note 343 à la p 70.

⁴²³ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104 à la p 135.

⁴²⁴ *Ibid* à la p 136.

entre la communauté et la clinique, ce qui empêche l'étudiant·e de considérer la communauté comme une partenaire, plutôt que comme simple cliente⁴²⁵. Les personnes étudiantes perdent aussi l'occasion d'être sensibilisées aux réalités quotidiennes, aux luttes et aux victoires des communautés. Le cadre de la pratique rebelle habilite aussi les cliniques à penser à des espaces différents pour donner les cours cliniques ou même d'y établir la clinique juridique⁴²⁶. Ce regard favorise des perspectives sur l'accès à la justice qui informent et remettent en question la pratique des étudiant·e-s en droit travaillant dans des contextes communautaires⁴²⁷.

Selon l'optique rebelle, l'évitement du décalage culturel implique d'inviter les étudiant·e-s à avoir « le courage de quitter leur zone de confort, faire preuve d'ouverture d'esprit, de réceptivité et de réactivité face à de nouvelles informations et attentes culturelles, en plus de rester flexibles face à des circonstances changeantes et spontanées pour s'adapter à des développements inattendus [traduction libre] »⁴²⁸. Iels ne sont pas seulement en visite dans les communautés pour s'imprégner de leur histoire et leur identité, mais également pour apprendre de manière responsable, entreprenante et dynamique. Les étudiant·e-s doivent comprendre et reconnaître qu'il s'agit d'un moment privilégié durant lequel iels ont accès aux réalités organisationnelles d'une communauté; pouvant représentée de l'information sensible et confidentielle⁴²⁹.

Afin de bien saisir la pertinence de cette compétence, il faut comprendre les impacts de ce décalage culturel entre les cliniques et les communautés concernées. La clinicienne Deborah Archer utilise l'analogie d'une aventure touristique pour critiquer la tendance de certain·ne·s cliniques (ou même avocat·e·s) à utiliser les communautés « comme cobayes dans leurs expériences de justice sociale »⁴³⁰, ou encore leur manque de responsabilité envers les communautés marginalisées. Selon le cadre de la pratique rebelle du droit, les cliniques et les avocat·e·s prennent des décisions, établissent des priorités et assument des responsabilités qui devraient être déterminées et façonnées par la communauté⁴³¹. En ce qui concerne les

⁴²⁵ *Ibid.*

⁴²⁶ Buhler, « The View from Here », *supra* note 50 à la p 439.

⁴²⁷ *Ibid.*

⁴²⁸ Barry & al, *supra* note 105 à la p 444.

⁴²⁹ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

⁴³⁰ Archer, *supra* note 311.

⁴³¹ *Ibid.*

étudiant-e-s cliniques, ils devraient éviter de s'impliquer dans la communauté sans connaissance initiale des efforts de résolution de problèmes ou encore des traditions.

Les sorties dans des communauté doivent donc se faire de manière récurrente⁴³². Le cadre rebelle propose donc pour réduire l'écart culturel d'assurer une présence permanente ou récurrente dans la communauté. Celle-ci contribue à l'engagement et l'établissement de relations de confiance significatives⁴³³. Ces relations dépendent de la découverte d'une « zone d'hospitalité »⁴³⁴ où les allié-e-s sont accueilli-e-s et ont l'espace pour agir⁴³⁵. Pour cibler ces zones, les cliniques rebelles doivent donc s'impliquer dans leurs communautés locales autrement que par des activités juridiques : par exemple organiser des activités sociales ou jumeler les activités juridiques à celles sociales. De cette façon, la clinique contribue à faire tomber les barrières entre elle et la communauté, et éviter le risque qu'elle soit perçue comme quelque chose d'étranger⁴³⁶.

À titre d'illustration, la clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais offre des services d'information, d'accompagnement, des ateliers pour les personnes (notamment des vidéos et des peintures sur les droits et les besoins dans le milieu communautaire), ainsi que du soutien pour les intervenant-e-s directement dans le local de la Soupe populaire de Hull inc.⁴³⁷ L'idée est de « se déplacer dans l'organisme pour soutenir les usagères et usagers »⁴³⁸. La Clinique offre aussi une présence active dans les activités militantes de la communauté, notamment lors de sa participation à l'atelier de pancartes lors de la Nuit des sans-abris à Gatineau en 2022⁴³⁹; ou encore par sa participation dans la collecte de dons (tels que des vêtements pour l'hiver)⁴⁴⁰.

⁴³² Rahman, « CLR, 'rebellious lawyering', and justice education », *supra* note 100.

⁴³³ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

⁴³⁴ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 371.

⁴³⁵ *Ibid.*

⁴³⁶ *Ibid.*

⁴³⁷ Voir Clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais, Facebook, en ligne: www.facebook.com/CIDSUO/

⁴³⁸ *Ibid.*

⁴³⁹ *Ibid.*

⁴⁴⁰ Voir Clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais, Facebook, en ligne: www.facebook.com/CIDSUO/photos/a.198015829127398/287887150140265/

Un autre exemple est celui de la clinique de l'Université de la Saskatchewan en partenariat avec le *Community Legal Assistance Services* (CLASSIC) dont le mandat est de travailler au bénéfice de la justice sociale avec les résident·e·s de la Saskatchewan à faible revenu et marginalisé·e·s⁴⁴¹. Chaque semestre, entre dix et quinze étudiant·e·s en droit de dernière année s'inscrivent. Les étudiants·e·s et le personnel de la clinique acceptent régulièrement des invitations à faire des présentations d'éducation juridique publique à des groupes communautaires, en plus de participer à des consultations sur une grande variété de questions ou d'assister à des événements communautaires, y compris des danses rondes et des festins⁴⁴².

3.2.2.2 L'enseignement croisé

Freeman a développé la technique d'enseignement croisé avec et dans la communauté en accordant une place importante aux personnes concernées dans le processus de création et de transmission des connaissances, afin d'apprendre aux étudiant·e·s à participer aux coalitions et de développer des modes d'actions vers une cause commune⁴⁴³. Non seulement les cliniques rebelles devraient offrir la possibilité aux étudiant·e·s d'apprendre avec les communautés, mais elles devraient également collaborer avec elles pour élaborer des programmes et des cours qui aident les étudiant·e·s à connaître les objectifs, l'histoire et les obstacles des communautés au sein des cliniques⁴⁴⁴. De cette façon, la clinique est en mesure de mieux ancrer ses actions et ses étudiant·e dans une communauté en ayant conscience de leur histoire, tout en donnant la priorité à la voix de la communauté. En même temps, l'étudiant·e comprend que l'apprentissage avec des personnes directement issues de la communauté permet de construire des relations qui sont nécessaires pour le travail en milieu communautaire⁴⁴⁵.

Or, Carron, Zimmermann et Eskandari écrivent que les cliniques devraient faire preuve de prudence pour « ne pas tomber dans un recours alibi à des personnes concernées »⁴⁴⁶. Iels ajoutent qu'il faut prendre conscience qu'il existe des « rapports de pouvoir qu'une telle participation peut créer en classe et de

⁴⁴¹ Barkaskas & Buhler, *supra* note 146.

⁴⁴² Buhler, « The View from Here », *supra* note 50.

⁴⁴³ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104 à la p 135; Quigley, « Reflections of Community Organizers », *supra* note 107 à la p 478; Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15.

⁴⁴⁴ Orlando Fals-Borda & Muhammad Anisur Rahman, dir, *Action and knowledge: breaking the monopoly with Participatory Action- Research*, New York, Apex Press [u.a.], 1991.

⁴⁴⁵ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104 à la p 135.

⁴⁴⁶ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 5.

garder un regard critique sur le recours à l'expérience »⁴⁴⁷. Kimberlé Crenshaw illustre ce propos en expliquant qu'il y a un danger à faire seulement appel aux expériences minoritaires des intervenant·e·s comme des témoignages spéciaux et informés sur certaines situations comme le racisme⁴⁴⁸. Crenshaw écrit que cette situation a pour effet de compartimenter les expériences imprégnées de racisme comme une série d'événements anormaux individualisés, plutôt que comme un phénomène systématiquement lié à des pratiques et valeurs institutionnelles plus larges qui sont reflétées et renforcées par le droit. Elle écrit que le fait de représenter ces points de vue minoritaires dans des visions aussi étroites « *ignores the possibility that these insights might have some bearing on larger issues involving the role of law in constructing societal relationships and on the appropriateness of discussing those relationships in law school classrooms* »⁴⁴⁹.

L'exemple de CLASSIC est intéressant. La clinique instaure des mesures concrètes et conséquentes qui lui permettent d'impliquer continuellement des membres de la communauté pour aspirer à diminuer le plus possible le décalage culturel entre les étudiant·e·s et les communautés⁴⁵⁰. En effet, Maria Campbell – une auteure crie-métisse, dramaturge, réalisatrice, intellectuelle, professeure en études autochtones à l'Université de la Saskatchewan, et aînée – y occupe le poste de conseillère culturelle⁴⁵¹. Elle anime chaque trimestre une séance auprès des nouveaux étudiant·e·s de la clinique afin de leur apprendre les traditions et les coutumes juridiques autochtones⁴⁵².

3.2.3 L'engagement manière récurrente et à long terme

En tant que troisième compétence propre au cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit est la transmission aux étudiant·e·s non seulement de l'idée et du réflexe, mais aussi des outils pour penser le travail juridique à long terme et de manière récurrente⁴⁵³.

⁴⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁴⁸ Crenshaw, *supra* note 357.

⁴⁴⁹ Barkaskas & Buhler, *supra* note 146 à la p 8.

⁴⁵⁰ *Ibid.*

⁴⁵¹ *Ibid* à la p 9.

⁴⁵² *Ibid.*

⁴⁵³ *Ibid.*

L'apprentissage de s'engager de façon continue est pertinent pour l'enseignement clinique, car il permet de porter une attention particulière à la manière dont le travail juridique fourni par les étudiant·e·s est repris par les personnes ou les communautés⁴⁵⁴. Tel que mentionné plus haut, ce cadre d'enseignement clinique est basé sur une théorie du changement social qui vise principalement l'autonomisation des client·e·s en créant des opportunités de *leadership* communautaire. L'idée du changement passe donc par les personnes concernées. Cet apprentissage permet de préparer les juristes à s'impliquer au sein des mouvements sociaux d'envergure dans une optique émancipatrice en les invitant à prioriser une posture d'honnêteté et d'humilité par rapport à leur entrée dans les communautés, ainsi que dans le choix et l'exécution des stratégies priorisant une autonomisation des personnes concernées par les actions de la clinique en question⁴⁵⁵.

L'importance et la pertinence d'apprendre à cibler des partenaires adéquats proviennent du fait qu'il faut s'assurer que l'entrée des étudiant·e·s et leur sortie dans la communauté à travers la clinique se font de manière responsable. Ainsi, la clé du succès du travail à long terme réside dans l'importance accordée aux relations communautaires à travers la construction de coalitions et à la participation à des projets plus vastes⁴⁵⁶. La pratique rebelle du droit entrevoit la pratique du droit comme étant ancrée dans des réseaux et des partenariats⁴⁵⁷. Une clinique universitaire rebelle ne devrait pas travailler seule. Pour ce faire, il peut développer la participation active de la communauté aux projets cliniques, c'est-à-dire des résident·e·s, des commerçant·e·s, des ministres, du milieu communautaire et de la recherche, des organismes bailleurs de fonds, des prestataires de services, des artistes, des enseignant·e·s, des dirigeant·e·s d'entreprise, des journalistes, des fonctionnaires, des médecin·ne·s, des avocat·e·s, etc⁴⁵⁸.

De plus, le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle invite chaque clinique à clarifier son rôle et celui des étudiant·e·s, à savoir si elle offre un service individuel direct aux client·e·s ayant des besoins juridiques immédiats et concrets, ou si elle se concentre sur la résolution de problèmes systémiques à plus long terme, ou les deux⁴⁵⁹. Bien que le cadre inspiré de la pratique rebelle soit généralement réfléchi et compris

⁴⁵⁴ Dans les mots de Tokarz, Cook, Brooks & Blom: « *The bottom line is that community work is always long term* », *supra* note 286; Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 395.

⁴⁵⁵ Quigley, « Reflections of Community Organizers », *supra* note 343; Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

⁴⁵⁶ López, « Living and Lawyering Rebelliously Symposium », *supra* note 389.

⁴⁵⁷ *Ibid.*

⁴⁵⁸ *Ibid* à la p 2052.

⁴⁵⁹ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 390.

dans le contexte de services juridiques directs, il permet également d'envisager les actions de la clinique juridique plus largement⁴⁶⁰. Par exemple, une clinique universitaire rebelle peut devenir un centre de soutien ou d'appui qui fournit des formations et des conseils et aux prestataires de services en première ligne, en plus d'actions éducatives auprès des membres des communautés⁴⁶¹.

Les techniques développées pour mettre en œuvre cet apprentissage dans une clinique juridique universitaire sont : la transmission de compétences juridiques (3.2.3.1), ainsi que l'identification de partenaires institutionnels et associatifs (3.2.3.2).

3.2.3.1 La transmission de compétences juridiques

Du point de vue de la pédagogie clinique rebelle, l'accès à la justice apparaît comme un problème complexe, lié à de multiples questions nécessitant un engagement à long terme et une collaboration récurrente avec la communauté touchée par les actions de la clinique⁴⁶². Comme l'écrit Rahman Mizanur : « *Poverty will not be stopped by people who are not poor (...). The lawyer who wants to serve poor people must put [their] skills to the task of helping poor people organize themselves* »⁴⁶³. Mizanur et plusieurs autres proposent de privilégier la transmission de compétences juridiques au reste des membres de la communauté⁴⁶⁴. En effet, la transmission de compétences juridiques permet leur réutilisation par les personnes concernées, même une fois que la clinique a terminé son projet⁴⁶⁵. On peut aussi penser à la formation juridique d'intervenant·e·s de la communauté. De cette façon, la clinique enseigne aux étudiant·e·s en droit à résister à la subordination sociale, politique et économique en aidant les groupes de personnes à se représenter ou à agir par elles-mêmes; ce que López qualifie de droit profane (« *lay lawyering* »)⁴⁶⁶.

⁴⁶⁰ Hing, « Legal Services Support Centers and Rebellious Advocacy », *supra* note 179.

⁴⁶¹ *Ibid* à la p 267.

⁴⁶² Buhler, « The View from Here », *supra* note 50; Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16.

⁴⁶³ Rahman, « CLR, 'rebellious lawyering', and justice education », *supra* note 100 à la p 41.

⁴⁶⁴ *Ibid* à la p 47; Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 6.

⁴⁶⁵ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 6.

⁴⁶⁶ Rahman, « CLR, 'rebellious lawyering', and justice education », *supra* note 100.

3.2.3.2 L'identification de partenaires institutionnels et associatifs

En plus de transmettre des compétences juridiques, Ong Hing propose une autre technique : identifier notamment des partenaires communautaires. À titre d'exemple, Ong Hing propose que les cliniques juridiques universitaires s'inspirent du fonctionnement du Centre de ressources juridiques pour les immigrant·e·s (ci-après CRJI) basé aux États-Unis pourrait être implanté dans les cliniques universitaires⁴⁶⁷. Ce dernier est d'avis que ce cadre peut être directement incorporé dans le travail quotidien des programmes cliniques des facultés de droit⁴⁶⁸. Le CRJI vise à offrir aux organismes basés dans les communautés du soutien dans la défense des intérêts de la communauté, des ressources documentaires et une assistance technique⁴⁶⁹. Les actions du CRJI consistent notamment à élaborer des manuels et du matériel pour aider les organismes de services aux immigrant·e·s à leur enseigner, lors de forums d'éducation communautaire, l'admissibilité et les processus de demande de naturalisation, de statut de protection temporaire, d'unité familiale et de visa. L'objectif est de fournir des informations pour aider à démystifier les lois et les procédures⁴⁷⁰. Le CRJI a collaboré avec l'organisme Mujeres Unidas y Activas (MUA) qui est un organisme composé de femmes immigrées d'origine latino-américaine, dont la double mission est la transformation personnelle et le pouvoir communautaire⁴⁷¹. Le CRJI a formé des membres de l'organisme sur la façon d'éduquer les immigrant·e·s sur leurs droits et sur la façon d'organiser des conférences de presse sur des sujets liés à l'immigration, diriger des réunions et s'engager dans des actions de sensibilisation et d'éducation de la communauté⁴⁷².

Le fait pour une clinique de cibler des partenaires institutionnels et associatifs avec lesquels travailler peut donc assurer la suite du projet à long terme, mais aussi une sortie de la clinique qui ne met pas fin pour autant au travail accompli⁴⁷³. En effet, les communautés restent avec leurs enjeux, bien que la session soit terminée. Dans un esprit de participation aux luttes sociales collectives et de grande envergure, il est important pour une clinique qui aspire au cadre inspiré de la pratique rebelle du droit de se préoccuper des ramifications de leurs engagements envers la communauté. La remise d'un rapport ou la distribution

⁴⁶⁷ *Ibid.*

⁴⁶⁸ *Ibid.*

⁴⁶⁹ *Ibid.*

⁴⁷⁰ *Ibid.*

⁴⁷¹ *Ibid* aux pp 330-331.

⁴⁷² *Ibid.*

⁴⁷³ Linden Thomas & Nicholas Johnson, ed, *The Clinical Legal Education Handbook*, Institute of Advanced Legal Studies, 2020, aux pp 241-254.

de guides d'informations par les personnes étudiant-e-s devrait être présentée que comme une « étape dans les mouvements de lutte »⁴⁷⁴. Quelques clinicien-ne-s ont d'ailleurs souligné l'importance de « soigner la sortie »⁴⁷⁵.

3.2.4 La collaboration auprès d'autres professionnel-le-s

La dernière compétence développée dans le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit est d'apprendre à collaborer auprès d'autres professionnel-le-s. La reconnaissance d'une perspective multidisciplinaire est pertinente dans la préparation de futur-e-s juristes afin qu'ils soient en mesure de s'impliquer dans les mouvements sociaux de manière non-oppressive, car elle permet notamment aux étudiant-e-s d'apprendre à éviter une posture héroïque. En effet, une clinique rebelle les sensibilise à la nécessité de travailler de façon interdisciplinaire pour répondre aux besoins complexes et multiformes des client-e-s en collaborant notamment avec d'autres professionnel-le-s qui ont des expertises complémentaires pour mener des luttes sociales sur différents fronts. Cette compétence est importante et pertinente, car le travail juridique en milieu communautaire est généralement interdisciplinaire et multidimensionnel, puisqu'il est lié à la prestation de services par d'autres milieux, tel que celui du travail social et de la santé. Si la communauté détermine qu'une campagne de publicité est la stratégie à prioriser, cela nécessite l'embauche et la collaboration de personnes organisatrices communautaires, de consultant-e-s en médias et autres. Selon Freeman, afin de participer à des luttes sociales d'envergure comme juristes, il est important de comprendre l'importance de l'établissement de relations et de la reconnaissance de l'égalité des rôles avec une panoplie de personnes ou d'institutions, alors qu'on apprend souvent aux avocat-e-s de prendre les choses en main⁴⁷⁶.

Une technique proposée par le cadre rebelle est la mise sur pied d'une structure de supervision par des professionnel-le-s divers-e-s. En contexte clinique, il peut s'agir d'une supervision des projets assignés aux étudiant-e-s par une personne ayant une expertise en travail social, une personne formée en sociologie ou en communication, ou encore un jumelage avec des étudiant-e-s provenant d'autres facultés⁴⁷⁷. Il peut également être utile d'établir des partenariats avec d'autres facultés sous la forme de jumelage entre

⁴⁷⁴ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 6.

⁴⁷⁵ Djemila Carron, « Applied Human Rights: des cliniques juridiques à l'épreuve d'un camp de réfugiés au Kenya » (2019) 3 Cliniques juridiques 1, à la p 23; François Audet, « From Disaster Relief to Development Assistance: Why Simple Solutions Don't Work » (2015) 70 :1 International Journal, pp. 110-118.

⁴⁷⁶ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104 à la p 137.

⁴⁷⁷ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 389.

étudiant-e-s. En ce sens, le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit propose de décroiser l'enseignement du droit, en plus d'envisager la pratique du droit plus largement que la conception traditionnelle en envisageant une structure de supervision qui implique des professionnel-le-s autres que des juristes⁴⁷⁸.

Un exemple concret de ce type de pratique rebelle est la clinique Clé de vos droits de l'Université de Sherbrooke⁴⁷⁹. En tant que premier projet de clinique interdisciplinaire au Québec visant à améliorer l'accès au droit et à la justice pour les citoyen-ne-s non représenté-e-s devant les tribunaux (tant à l'étape de la consultation qu'à celle de l'audience judiciaire), la clinique a créé un projet de jumelage entre les étudiant-e-s en droit et en travail social⁴⁸⁰. De cette façon, les personnes étudiantes en travail social et en droit bénéficient d'une formation commune et d'échanges collaboratifs. Dans un ouvrage paru en 2016, Premela Deck écrit que les personnes « travailleuses sociales sont formées pour travailler avec des personnes vulnérables et à risque, tandis que les avocat[-e]-s ont souvent des client[-e]-s vulnérables et à risque sans la formation nécessaire pour bien communiquer avec elle[ux] »⁴⁸¹. Ainsi, à l'occasion d'une telle expérience de jumelage au sein d'une clinique juridique, les premières apprennent à évaluer les besoins, soutenir une personne cliente anxieuse, « intervenir en cas de crise et référer, évaluer les personnalités et l'état de santé mentale, des éléments susceptibles d'avoir un impact significatif durant une procédure judiciaire »⁴⁸². Les travaux de recherche sur les expériences cliniques interdisciplinaires démontrent que les étudiant-e-s en droit apprennent pour leur part à améliorer leurs capacités « interpersonnelles et communicationnelles, devenant ainsi mieux préparé[-e]-s pour la pratique »⁴⁸³.

Bernheim et Guénette ayant mené un projet de recherche sur ladite clinique écrivent en 2020 que « non seulement les initiatives similaires d'éducation clinique et interdisciplinaire ont rarement été étudiées, mais celle de l'Université de Sherbrooke n'a aucun équivalent au Québec »⁴⁸⁴ (ce qui n'est plus le cas actuellement, puisque l'on retrouve la Clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais de

⁴⁷⁸ Piomelli, « Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25 », *supra* note 10.

⁴⁷⁹ Bahary-Dionne & al, *supra* note 17.

⁴⁸⁰ *Ibid* à la p 3.

⁴⁸¹ Premela Deck, « Ethics- Law and Social Work: Reconciling Conflicting Ethical Obligations Between Two Seemingly Opposing Disciplines to Create a Collaborative Law Practice » (2016) 38:2 *Western New England Law Review* 261, à la p 263.

⁴⁸² Bahary-Dionne & al, *supra* note 17 à la p 21.

⁴⁸³ *Ibid* à la p 14.

⁴⁸⁴ *Ibid* à la p 7.

l'Université d'Ottawa). Or, des cursus de formation conjoint en travail social et en droit existent, dont un seul au Québec (le programme de diplômes conjoints de l'Université McGill)⁴⁸⁵. Plusieurs facultés de droit canadiennes et étasuniennes y intègrent des activités destinées au public qui réunissent ces deux disciplines. Le *Mandel Legal Aid Clinic* de l'Université de Chicago offre depuis les années 1970 aux étudiant·e·s en droit et en travail social de travailler conjointement. La *Downtown Legal Clinic de l'Université* de Toronto travaille aussi avec la Faculté de travail social, puisqu'elle reconnaît que sa clientèle fait face à une multitude de problèmes non juridiques. Les étudiant·e·s en travail social accompagnent les client·e·s à travers le processus judiciaire et les dirigent vers des ressources sociales appropriées. D'autres cliniques universitaires mettent en place des processus de collaboration entre des personnes étudiantes et d'autres professionnel·le·s, notamment de la santé et des services sociaux, ou même des psychologues dans le but de répondre adéquatement « aux besoins spécifiques d'une clientèle spécifique »⁴⁸⁶. Bernheim et Guénette ont identifié notamment la *Trauma and Learning Policy Initiative de l'Education Law Clinic* de l'École de droit de l'Université Harvard⁴⁸⁷ ou encore la *Environmental Law and Sustainability Clinic* de la Faculté de droit de l'Université du Michigan qui travaille avec l'École des ressources naturelles et de l'environnement⁴⁸⁸. Au Québec, la Clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais a comme mission de fournir des services juridiques, mais aussi de soutenir les personnes clientes dans leurs besoins concernant leurs problématiques juridiques, leur santé physique et psychologie⁴⁸⁹. Les étudiant·e·s impliqué·e·s dans la clinique « accompagnent les personnes à travers leurs démarches dans les systèmes de justice, de santé, de services sociaux ou autres »⁴⁹⁰. La clinique vise aussi à offrir des « formations et ateliers en droit, en santé et en intervention psychosociale pour les personnes, organismes et les professionnel·les »⁴⁹¹, en plus d'offrir du soutien pour des demandes ou des contestations d'une prestation sociale, de la recherche de logement, ainsi que de l'aide à la compréhension de la loi et du

⁴⁸⁵ Voir Faculté de droit de l'Université de McGill, « Programmes de diplômes conjoints », en ligne : www.mcgill.ca/law/fr/bcl-jd/description-programme/programmes-conjoints

⁴⁸⁶ Bahary-Dionne & al, *supra* note 17 à la p 3.

⁴⁸⁷ L'objectif de cette clinique est d'offrir des services aux enfants victimes de violences familiales ou d'autres expériences traumatiques : Harvard University, Harvard Law School, « Education Law Clinic/ Trauma and Learning Policy initiative », en ligne: hls.harvard.edu/clinics/in-house-clinics/education-law-clinic/.

⁴⁸⁸ Il s'agit d'une clinique interdisciplinaire University of Michigan, « Law Michigan, Clinical Programs », en ligne: libguides.law.umich.edu/clinics.

⁴⁸⁹ Voir Clinique interdisciplinaire de l'Outaouais, Université d'Ottawa, « Services », en ligne : www2.uottawa.ca/faculte-droit/droit-civil/cidso/services.

⁴⁹⁰ *Ibid.*

⁴⁹¹ *Ibid.*

fonctionnement de la cour (logement, aide sociale, travail, criminel, famille)⁴⁹². Non seulement les étudiant·e·s développent de multiples compétences et des connaissances, mais iels développent une vision élargie de ce que la pratique du droit peut prendre comme forme en plus d'une posture plus humble, bien que ce n'est pas ce qui est enseigné dans les facultés de droit généralement.

Le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit est pertinent, car il apprend aux étudiant·e·s à situer le savoir juridique parmi d'autres connaissances valides et nécessaires dans le travail en matière de justice sociale, en plus d'apprécier et de comprendre l'importance du travail d'autres corps de métiers⁴⁹³. Une clinique universitaire rebelle encourage les étudiant·e·s à mettre de côté le fantasme de sauvetage des avocat·e·s/juristes en leur permettant d'identifier les limites des pratiques juridiques traditionnelles » et de réévaluer les outils strictement juridiques qu'iels ont tendance à apprendre de manière exclusive lors de leurs études en droit. Deborah Archer utilise l'analogie de l'ouverture de la boîte à outils de manière à percevoir la pratique du droit comme englobant les litiges, l'organisation communautaire, la réforme législative, l'éducation publique et toutes autres formes de plaidoyer visant un changement social⁴⁹⁴. Selon la philosophie clinique rebelle, les étudiant·e·s apprennent à envisager d'autres méthodologies et outils à la lumière de stratégies politiques plus larges⁴⁹⁵. Autrement dit, la pratique rebelle du droit encourage chez les étudiant·e·s lors des classes cliniques des réflexions créatives et stratégiques juridiques sur les actions collectives⁴⁹⁶.

3.3 La transmission d'une approche critique du droit

Le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle est pertinent car il propose de repenser les outils pédagogiques traditionnels par des opportunités de s'engager dans un plaidoyer complexe et systémique⁴⁹⁷. Les étudiant·e·s y apprennent que les avocat·e·s doivent se concentrer non seulement sur le changement des règles juridiques, mais aussi sur l'action politique. Pour cela, iels doivent apprendre à reconnaître les dynamiques économiques complexes au sein des communautés et à s'engager de manière

⁴⁹² Voir Clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais, Facebook: www.facebook.com/CIDSUO/.

⁴⁹³ Quigley, « Seizing the Disorienting Moment », *supra* note 343; Quigley, « Reflections of Community Organizers », *supra* note 344.

⁴⁹⁴ Archer, *supra* note 311.

⁴⁹⁵ *Ibid.*

⁴⁹⁶ Julie Macfarlane, « What Does the Changing Culture of Legal Practice Mean for Legal Education? », *supra* note 344 à la p 52.

⁴⁹⁷ *Ibid.*

authentique⁴⁹⁸. Ainsi, le deuxième objectif pédagogique qui présente plusieurs avantages pour l'enseignement clinique québécois est la transmission d'une approche critique dans un esprit de co-construction avec les communautés visées par les actions de la clinique⁴⁹⁹. L'idée est d'inculquer notamment aux étudiant-e-s les capacités pour identifier les rapports de pouvoir hors du domaine juridique et développer des stratégies pour les atténuer ou ne pas les renforcer. Cet objectif pédagogique se traduit par un enseignement de la justice sociale valorisant l'engagement critique⁵⁰⁰. Il consiste à amener les étudiant-e-s à évaluer de manière critique les questions de pouvoir et de privilège au sein de différents systèmes politiques, plus précisément à comprendre comment le pouvoir, en particulier dans le contexte du droit, influence la vie des personnes subordonnées⁵⁰¹. Dans cette optique, les étudiant-e-s sont invité-e-s à revisiter leurs conceptions du droit et de ses institutions, à celles de rendre des services aux plus démunie-s, mais aussi à réfléchir à leur propre rôle dans le système de justice⁵⁰².

Tout comme le mentionne Buhler, l'une des différences entre les modèles cliniques rebelle et technocentrique réside dans l'idée véhiculée par le cadre technocentrique que la pratique du droit se résume en une série d'étapes techniques « *where the practitioner's actions are based on a clear-cut application of theory to practice* »⁵⁰³. Dans un contexte pédagogique, cela passe par l'apprentissage de ce qui est attendu généralement d'un-e avocat-e entraînant une attention mise sur l'acquisition d'une logique juridique traditionnelle⁵⁰⁴. Or, la pédagogie clinique de la pratique rebelle du droit vise à aider les étudiant-e-s à apprendre à s'engager dans la lutte contre les multiples formes d'oppression, telles que celles institutionnelles et systémiques, en sachant mobiliser des approches et des perspectives critiques⁵⁰⁵. Pour ce faire, le cadre de la pratique rebelle du droit propose de profiter du contexte spécifique de l'enseignement clinique pour encourager une prise de conscience des inégalités et des discriminations

⁴⁹⁸ Owen, *supra* note 386.

⁴⁹⁹ Gonzalez, « A Quiet Revolution », *supra* note 10.

⁵⁰⁰ *Ibid.*

⁵⁰¹ *Ibid.*

⁵⁰² Aiken, « Provocateurs for Justice Papers Presented at the Rutgers-Newark Law School Conference on the Social Justice Mission of Clinical Education », *supra* note 321; Barry & al, *supra* note 105; Brodie, « Little Cases on the Middle Ground », *supra* note 43; Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

⁵⁰³ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12, à la p 12; Donald Shön, « The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice » dans John Raven & John Stephenson, dir, *Competence in the learning society*, Counterpoints v. 166, New York, P. Lang, 2001.

⁵⁰⁴ Thornton, *supra* note 12.

⁵⁰⁵ Quigley, « Seizing the Disorienting Moment », *supra* note 343 aux pp 47-48.

systémiques de la part des étudiant·e·s à l'aide de deux aspects principaux. Le premier est la théorie « des moments de désorientation »⁵⁰⁶ qui guide la façon dont le cadre rebelle propose de tirer profit des expériences cliniques en faveur de l'acquisition d'un esprit critique et d'une prise de conscience par les étudiant·e·s (3.3.1). Le deuxième est la valorisation d'une posture réflexive (3.3.2) qui stimule la création de nouvelles façons de pratiquer le droit qui sont fondées sur l'engagement collectif, la prise de risque et de nouveaux récits⁵⁰⁷.

3.3.1 La théorie « des moments de désorientation »⁵⁰⁸

Sarah Buhler et Fran Quigley affirment que les cliniques sont des lieux privilégiés pour une prise de conscience des inégalités et des discriminations systémiques⁵⁰⁹. Pour beaucoup d'étudiant·e·s, la clinique est le lieu où iels font une première réalisation quant à l'impact des circonstances des personnes vulnérables dans leur parcours juridique, comme le manque de ressources financières, le manque de connaissances linguistiques, ou simplement le manque de connaissance de la loi et de son fonctionnement⁵¹⁰. Autrement dit, les programmes cliniques exposent les étudiant·e·s à ce qui se passe dans la réalité, à l'extérieur de la tour d'ivoire de l'université. Carron, Zimmermann, et Eskandari écrivent que « leur première réaction est souvent de ressentir de la frustration » par rapport à l'existence d'inégalités ou de discriminations systémiques, malgré l'existence de protections juridiques apprises durant leurs cours de droit⁵¹¹. Les étudiant·e·s sont souvent porté·e·s à vouloir régler ces injustices à l'aide de solutions à court terme. Or, iels en viennent à comprendre que le droit et le travail juridique mettent fin très rarement aux inégalités structurelles qui continueront au-delà des victoires juridiques individuelles⁵¹². Iels réalisent également que les protections juridiques existantes ne sont malheureusement pas toujours des filets de sécurité efficaces

⁵⁰⁶ *Ibid.*

⁵⁰⁷ Gonzalez, *supra* note 10.

⁵⁰⁸ *Ibid.*

⁵⁰⁹ Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104; Buhler, « The View from Here », *supra* note 50; Janelle Anderson, « Clinical Legal Education: Perspectives from Former Clinical Law Students » (2013) 37:1 Manitoba Law Journal 427-427; Quigley, « Seizing the Disorienting Moment », *supra* note 343 à la p 38.

⁵¹⁰ Adrian Evans & al, « Reflective practice: The essence of clinical legal education » dans *Australian Clinical Legal Education, Designing and operating a best practice clinical program in an Australian law school*, ANU Press, 2017, 153, à la p 167.

⁵¹¹ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 15.

⁵¹² *Ibid.*

pour les situations de marginalisation des personnes issues de groupes vulnérables, et même que parfois, le système juridique accentue leurs problèmes juridiques⁵¹³.

Afin de favoriser des moments d'apprentissages à travers ces réalisations de la part des étudiant-e-s, le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit aspire à un apprentissage de la justice sociale; les Klein et Roe utilisent l'expression « *teaching about social justice by teaching with justice* »⁵¹⁴. En effet, les principes inhérents à ce cadre suggèrent de mettre en œuvre des façons d'accompagner les étudiant-e-s dans leurs expériences cliniques, souvent déroutantes, de manière à ce qu'ils retirent des connaissances⁵¹⁵. Ils apprennent également à remettre en question ce qu'ils considèrent comme faisant partie traditionnellement de la pratique du droit, à critiquer les valeurs généralement transposées dans l'enseignement du droit, ainsi qu'à expliquer comment leur position de juriste et d'étudiant-e-s en droit privilégié-e-s affecte leur vision de la justice⁵¹⁶.

Cet apprentissage s'articule autour de la théorie du « *disorienting moment* »⁵¹⁷ mis notamment en avant par Quigley⁵¹⁸. S'appuyant sur les théories d'apprentissage pour adultes, Quigley soutient que les expériences cliniques peuvent agir comme des moments de désorientation⁵¹⁹ pour les étudiant-e-s en droit qui catalysent la transformation de leurs idées sur le métier d'avocat-e et sur la justice sociale. En effet, les cliniques offrent aux élèves l'opportunité d'être exposé-e-s au rôle du droit dans la création et la lutte contre les injustices à grande échelle⁵²⁰. Dans les mots de Buhler, plusieurs personnes cliniciennes affirment que les expériences de formation juridique clinique, surtout si elles sont associées à des interventions pédagogiques critiques, peuvent dépasser les forces dominantes de l'enseignement traditionnel du droit juridique et inculquer aux étudiant-e-s des valeurs et des engagements de justice sociale propres à la pratique rebelle du droit. Les cliniques engendrent des expériences parfois inconfortables pour les étudiant-e-s. Si elles n'établissent pas un environnement pédagogique capable

⁵¹³ Brodie, « Post-Welfare Lawyering », *supra* note 318.

⁵¹⁴ Catherine Klein, Richard Roe, & al., « Teaching About Justice by Teaching with Justice: Global Perspectives on Clinical Legal Education and Rebellious Lawyering » (2022) 68 WASH. U. J.L. & POL'Y 141.

⁵¹⁵ Archer, *supra* note 311; Buhler, « The View from Here », *supra* note 50.

⁵¹⁶ *Ibid.*

⁵¹⁷ Quigley, « Seizing the Disorienting Moment », *supra* note 343.

⁵¹⁸ *Ibid.*

⁵¹⁹ *Ibid.*

⁵²⁰ Shah, *supra* note 108 à la p 797.

d'appréhender ces moments pour engendrer des réflexions de la part des étudiant·e·s, elles perdent cette possibilité d'action⁵²¹.

Sur ce point, Quigley identifie dans un article paru en 1995 trois moments clés d'apprentissage qui constituent la théorie du moment de désorientation, de laquelle les cliniques peuvent profiter pour susciter des réflexions critiques sur le droit⁵²². Le premier représente « l'expérience désorientante »⁵²³. Dans un cours clinique, les étudiant·e·s sont confronté·e·s à des situations qui impliquent des personnes qui sont victimes d'injustice systémiques en raison de leur classe sociale, d'un handicap ou tous autres facteurs de discrimination. La plupart des étudiant·e·s n'ont jamais été exposé·e·s de manière significative à de telles situations d'injustice; encore moins à « une personne essayant d'obtenir un résultat juste de la part d'un système juridique souvent peu réceptif [traduction libre] »⁵²⁴. Le moment de désorientation provient de la confrontation des étudiant·e·s « à la souffrance et à la frustration bien réelles de leurs client·e·s »⁵²⁵. La compréhension nécessairement abstraite des étudiant·e·s de la justice sociale les empêche souvent d'assimiler l'expérience »⁵²⁶. De plus, les étudiant·e·s en droit apprennent en général dans leurs cours à mobiliser un processus de « *right-wrong dualist thinking* »⁵²⁷ dont il peut être difficile de se départir. Iels peuvent ainsi penser qu'il existe une bonne et une mauvaise réponse à chaque problème juridique; et que le travail juridique consiste à déceler cette bonne réponse.

Le deuxième moment représente « l'exploration et la réflexion »⁵²⁸. Afin d'assurer que les étudiant·e·s retirent des apprentissages du moment désorientant, Quigley propose de les encourager à réfléchir à la signification et à l'impact sur leur schéma de réflexions antérieur. Autrement dit, il s'agit de guider les étudiant·e·s à identifier leur schéma de pensées antérieur, en plus d'examiner pourquoi cette nouvelle expérience ne s'inscrit pas dans ce schéma à travers des discussions en classe, des journaux de bord, des auto-évaluations, etc. L'objectif est de « déterminer quelle partie de ses schémas doit être modifiée pour

⁵²¹ *Ibid.*

⁵²² Quigley, « Seizing the Disorienting Moment », *supra* note 343.

⁵²³ *Ibid.*

⁵²⁴ *Ibid* à la p 53 et 54.

⁵²⁵ *Ibid.*

⁵²⁶ *Ibid.*

⁵²⁷ Aiken, « Provocateurs for Justice Papers Presented at the Rutgers-Newark Law School Conference on the Social Justice Mission of Clinical Education », *supra* note 321.

⁵²⁸ *Ibid.*

tenir compte des informations surprenantes fournies dans le moment de désorientation [traduction libre] »⁵²⁹. Lors de cette étape, les étudiant·e·s se rendent compte qu'il y a très peu ou pas de réponses absolues aux problèmes juridiques⁵³⁰. Iels sont déboussolé·e·s à l'idée qu'il n'existe pas de certitude en droit et que le travail de la personne juriste est de présenter et d'évaluer les arguments juridiques appropriés afin d'obtenir un résultat particulier. En d'autres mots, iels réalisent que le droit est construit. Cette étape provoque souvent un sentiment d'impuissance⁵³¹.

Le troisième moment est celui de la réorientation⁵³². Lors de la réorientation, le point de vue de l'apprenant·e est transformé de manière à ce que sa perception sur la justice sociale change, c'est-à-dire la réorientation de ses schémas de pensées⁵³³. La transformation fait référence à « l'élargissement de la perspective de l'apprenant·e adulte sur le monde, puis de choix ou d'action sur la base de cette nouvelle compréhension »⁵³⁴.

Le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit est pertinent pour l'enseignement clinique selon les recherches de Jane Aiken sur les moments de désorientation dans l'enseignement des adultes dans un article paru en 1997. Cette dernière a remanié la théorie de l'apprentissage par la désorientation en offrant un compte rendu plus critique de l'état intellectuel des étudiant·e·s aux différents stades de développement dans un contexte clinique. Aiken propose de repenser les façons de tirer des leçons sur la justice sociale propre à la théorie de la désorientation, lorsque les étudiant·e·s en droit sont confronté·e·s à des personnes moins privilégiées. Ces moments ne sont pas toujours désorientants⁵³⁵. Aiken propose également l'ajout d'un quatrième moment clé. Ces éléments seront discutés dans les prochains paragraphes.

Tout d'abord, Aiken est d'avis qu'il faut nuancer les expériences que peuvent vivre les étudiant·e·s lors des moments de désorientation. Elle met en garde contre le risque que ces moments renforcent des opinions stéréotypées. En effet, Aiken mentionne que la théorie de l'apprentissage des adultes suggère que les

⁵²⁹ *Ibid.*

⁵³⁰ *Ibid.*

⁵³¹ *Ibid.*

⁵³² *Ibid.*

⁵³³ *Ibid* à la p 52.

⁵³⁴ *Ibid* à la p 55.

⁵³⁵ *Ibid.*

apprenant·e·s cherchent à confirmer plutôt qu'à remettre en question leurs propres schémas de pensées⁵³⁶. Cette situation est problématique, surtout lorsque ces schémas sont fondés sur des pensées sexistes, classistes ou racistes. Ces schémas informent la façon dont les étudiant·e·s en droit perçoivent les faits d'une situation juridique, ainsi que leur attitude à l'égard de leur rôle et de la profession d'avocat·e en général. Ainsi, lorsqu'un·e étudiant·e a des idées arrêtées, ces occasions d'apprendre sur les privilèges sont plus risquées. Il y a le risque qu'ils confirment leurs présuppositions erronées sur les personnes pauvres par exemple, ou les personnes racisées. C'est ce qu'Aiken qualifie de « moments de confirmation »⁵³⁷.

Cette dernière écrit que ces moments négatifs concernent le plus souvent des étudiant·e·s qui n'ont pas beaucoup de compassion. Plus précisément, lors de ces moments de confirmation, iels vivent un « détachement par rapport à la personne ou au problème [traduction libre] »⁵³⁸; c'est-à-dire qu'ils ont une réticence à s'identifier à la personne et à s'attaquer à la dynamique du pouvoir à la source de la situation d'inégalité sociale. Dans ces cas, il est difficile de transformer ces expériences négatives en opportunités d'apprentissage positives, étant donné que ce type d'étudiant·e·s est souvent réfractaire au processus de remise en question de leur position de privilèges⁵³⁹. Par conséquent, Aiken conseille dans un contexte clinique de ne pas se contenter à placer les étudiant·e·s dans des situations où iels seront confronté·e·s à des expériences désorientantes ; il faut se prémunir contre le moment de confirmation⁵⁴⁰. Tout comme Fran Quigley, Aiken propose également aux clinicien·ne·s de présenter des perspectives différentes qu'aurait pu adopter la personne étudiante afin de transformer les moments de confirmation en moments de compréhension. Néanmoins, Aiken croit que le stade de réflexion et de réorientation n'aura « pas d'impact durable sur la volonté de l'apprenant·e de défendre la justice [traduction libre] »⁵⁴¹ si iel n'est pas impliqué·e activement dans la réflexion.

Ce qui nous mène vers sa proposition d'ajouter une autre étape à la théorie de désorientation de Quigley. Aiken exhorte les cliniques à enseigner aux étudiant·e·s « *how they can strive to promote justice* » ou la

⁵³⁶ *Ibid.*

⁵³⁷ Jane Aiken, « Striving to Teach "Justice, Fairness, and Morality" » (1997) 4 Clinical L Rev 1, à la p 27.

⁵³⁸ *Ibid.*

⁵³⁹ *Ibid.*

⁵⁴⁰ *Ibid.*

⁵⁴¹ *Ibid.*

« *justice readiness* »⁵⁴². Être prêt·e pour la justice exige de mener la pensée critique un peu plus loin; c'est-à-dire d'encourager l'étudiant·e à réfléchir à quel rôle actif iel peut jouer. Aiken croit que l'enseignement clinique peut réellement avoir un impact sur la volonté de l'apprenant·e de défendre la justice s'il encourage l'étudiant·e à mobiliser une posture critique par rapport au monde extérieur de manière à s'intéresser à des modes de pensées différents, en plus de les « aider à réfléchir aux raisons pour lesquelles ces moments sont « désorientants »⁵⁴³. Autrement dit, « *[t]his requires students not only to analyze the world outside of them but also to turn inward and analyze themselves (...) What is it about their own life experiences that allowed them to form their previous ideas about the law, the individual, the system?* »⁵⁴⁴.

Aiken propose donc d'ajouter une étape au processus de réorientation pour les étudiant·e·s : la compréhension de l'injustice qui a initialement causé le moment de désorientation et la réflexion sur leur propre rôle dans cette injustice⁵⁴⁵. Autrement dit, Aiken écrit que les étudiant·e·s doivent saisir le moment de leur désorientation afin de le déconstruire. Il s'agit notamment de réfléchir aux éléments qui leur ont permis de se forger leurs idées antérieures sur le droit ou qui leur ont permis d'être inconscient·e·s des réalités de la vie d'autres personnes qui ne partagent pas leur expérience de vie. Aiken suggère également que les étudiant·e·s s'interrogent sur les façons dont cette inconscience renforce leur position de privilège et contribue au maintien d'un système qui a pu nuire à la personne cliente⁵⁴⁶. L'idée n'est pas de former simplement une personne étudiante avec une vision plus ouverte du monde. Aiken propose plutôt de comprendre l'étape de réorientation vers une compréhension des privilèges. Cela permet à l'étudiant·e d'utiliser ses propres privilèges de manière responsable, notamment de prêter ces privilèges à ceux qui en sont privé·e·s. Iels auront aussi acquis la capacité « de remettre en question un grand nombre des hypothèses qui ont servi jusqu'à présent de fondements à leurs processus de prise de décisions [traduction libre] »⁵⁴⁷.

⁵⁴² Aiken, « *Provocateurs for Justice Papers Presented at the Rutgers-Newark Law School Conference on the Social Justice Mission of Clinical Education* », *supra* note 321 à la p 291; Aiken, « *Striving to Teach "Justice, Fairness, and Morality"* », *supra* note 537 à la p 26.

⁵⁴³ Aiken, « *Provocateurs for Justice Papers Presented at the Rutgers-Newark Law School Conference on the Social Justice Mission of Clinical Education* », *supra* note 321 à la p 26.

⁵⁴⁴ *Ibid* aux pp 26-28.

⁵⁴⁵ *Ibid*.

⁵⁴⁶ *Ibid*.

⁵⁴⁷ *Ibid* à la p 26.

Apprendre à être conscient·e de ses privilèges implique de déconstruire certaines notions dominantes. Pour cette raison, un aspect principal du cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle est d'apprendre aux étudiant·e·s le développement d'un esprit critique afin de remettre en question leurs propres modes de pensées. C'est un processus évolutif nécessitant la mise en place de stratégies réflexives.

3.3.2 L'adoption d'une posture réflexive

Le cadre rebelle implique de développer l'esprit critique dans un contexte clinique en apprenant les étudiant·e·s à adopter une posture réflexive qui encourage l'humilité, l'auto-évaluation et l'autocritique. Dans ses ouvrages, López décrit la pratique rebelle du droit comme étant créative et autoréflexive⁵⁴⁸. Une posture réflexive implique de réfléchir intentionnellement aux expériences vécues (notamment lors des moments de désorientation), ainsi qu'aux actions entreprises par un groupe ou par des individus. L'objectif est de s'engager dans un processus d'apprentissage continu⁵⁴⁹.

Implantée dans un contexte pédagogique, la posture réflexive est pertinente, car elle permet de s'écarter d'un style d'enseignement bancaire en droit, que j'associe à celui du technocentrique mis de l'avant par le Barreau, afin de développer un esprit critique auprès des étudiant·e·s. Elle permet également de mobiliser la théorie des moments de désorientation de Quigley afin de stimuler la création de nouvelles façons de pratiquer le droit qui sont fondées sur l'engagement collectif, la prise de risque et de nouveaux récits. À l'aide d'une posture réflexive, les étudiant·e·s apprenent à se développer personnellement en se questionnant sur leur identité, leur rôle, leurs objectifs et sur leurs actions⁵⁵⁰. En effet, la littérature sur l'enseignement clinique met en évidence qu'un des avantages des pratiques réflexives – particulièrement celles d'écriture réflexive – est qu'elles favorisent chez les étudiant·e·s le développement de leur capacité à « réfléchir à ce qu'ils doivent améliorer, à organiser ce qu'ils ont appris et à voir comment ils développent leurs propres schémas de pensées [traduction libre] »⁵⁵¹. L'avantage global d'opter pour des pratiques réflexives au sein d'un contexte d'enseignement clinique est qu'elles offrent aux étudiant·e·s une occasion significative de s'évaluer elleux-mêmes, ainsi que leurs stratégies mises en place a posteriori;

⁵⁴⁸ López, « Living and Lawyering Rebelliously Symposium », *supra* note 389.

⁵⁴⁹ Senthoran Raj, « Teaching feeling: bringing emotion into the law school » (2021) 55:2 *The Law Teacher* 128, à la p 141.

⁵⁵⁰ *Ibid.*

⁵⁵¹ Rachel Spencer, « First They Tell Us to Ignore Our Emotions, Then They Tell Us to Reflect': The Development of a Reflective Writing Pedagogy in Clinic Legal Education through an Analysis of Student Perceptions of Reflective Writing » (2014) 21:2 *Int'l J Clinical Legal Educ* [1], à la p 33.

c'est-à-dire autoévaluer ses actions et ses idées, analyser ses façons de faire, réfléchir sur sa pratique et comprendre ce qui influence ses croyances⁵⁵².

Afin de favoriser la transmission d'un esprit critique ainsi que de catalyser la transformation de leurs idées sur le métier d'avocat·e et sur la justice sociale, le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle propose d'encourager des réflexions de la part des étudiant·e·s sur la considération de l'identité personnelle (3.3.2.1) et la prise en compte des émotions (3.3.2.2). Je présenterai donc ces deux aspects propres à cette posture réflexive rebelle, leurs stratégies et leurs avantages spécifiques pour la formation des futur·e·s juristes qui aspirent à une pratique du droit en milieu communautaire muni·e·s d'une approche non-oppressive.

3.3.2.1 La considération de l'identité personnelle

Le premier aspect de la posture réflexive rebelle consiste à ouvrir les perspectives des étudiant·e·s est de leur apprendre à reconnaître l'influence de l'identité, la leur et celle de leurs partenaires, sur le droit à travers des pratiques réflexives⁵⁵³. Selon l'approche traditionnelle de l'enseignement du droit qui repose sur la résolution de problèmes bien structurés, l'identité personnelle et les antécédents de la personne responsable de résoudre le problème n'ont pas d'importance⁵⁵⁴. Les étudiant·e·s apprennent qu'il existe une approche du problème et une solution communément acceptée. Or, à travers les ouvrages qui abordent l'enseignement à la justice sociale pour les étudiant·e·s en droit, il ressort qu'il est essentiel pour eux de se questionner sur leur positionnalité sociale⁵⁵⁵. Ce type de réflexions repose sur les aspects qui touchent l'identité d'une personne, telle que son assignation aux catégories sociales déterminées selon des critères comme la race, la classe, le sexe, le genre, l'orientation sexuelle, l'âge, la santé, la religion, etc⁵⁵⁶. Non seulement ces éléments informent et influencent les choix, les décisions ou le raisonnement d'une personne, mais ils déterminent aussi la position sociale. En fonction de cette dernière, certains groupes de personnes bénéficient de privilèges sociaux que d'autres n'ont pas. Le principe de

⁵⁵² Cecilia Blengino & al, « Reflective Practice: Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education » (2019) 26:3 International Journal of Clinical Legal Education 54.

⁵⁵³ Imai, *supra* note 100.

⁵⁵⁴ Gonzalez, *supra* note 10.

⁵⁵⁵ *Ibid*; Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 14; Matambanadzo, *supra* note 235.

⁵⁵⁶ hooks, *Teaching community: a pedagogy of hope*, *supra* note 14 à la p 96.

positionnalité sociale est issu des épistémologies féministes⁵⁵⁷. Plus précisément, il fait appel à la théorie féministe du point de vue situé qui attire l'attention sur les connaissances qui découlent des conditions et des expériences communes, sans pour autant évacuer les caractéristiques des membres du groupe en question (par exemple, le fait d'avoir des ovaires ou d'être blanc·he·s)⁵⁵⁸.

Le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle est pertinent, car il encourage un travail introspectif de la part des étudiant·e·s en les invitant à reconnaître et identifier les éléments qui informent leur perception de la pratique du droit ou leur vision de la justice⁵⁵⁹. À l'aide de cette prise de conscience, certains ressentiments par rapport à un groupe de personnes, aux autres collègues ou aux client·e·s peuvent être mieux compris, sans pour autant renforcer des stéréotypes ou encore les traditions dominantes de la pratique du droit⁵⁶⁰. Cela étant dit, ces positions ne dépendent pas entièrement du bon vouloir de toutes personnes. Elles se rattachent à des structures plus larges de relations de pouvoir qui contribuent à la subordination ou à l'oppression de certains groupes sociaux⁵⁶¹. Dans cette optique, plusieurs clinicien·ne·s qui s'inscrivent dans une telle démarche rebelle, ont développé différentes stratégies afin d'encourager des réflexions autour du concept du thème de positionnalité sociale. Leur objectif est de faire comprendre aux étudiant·e·s en droit les implications des systèmes d'oppression à travers une conception intersectionnelle, dans une perspective institutionnelle et individuelle⁵⁶².

Les prochaines lignes font état des techniques qui nourrissent, orientent ou servent à recueillir les réflexions des étudiant·e·s dans le cadre d'un processus réflexif sur l'identité personnelle dans la pratique du droit : la thématization de perspectives différentes de celles juridiques traditionnelles (3.3.2.1.1), la conscientisation par rapport aux dynamiques de pouvoir dans la classe (3.3.2.1.2), les rondes de discussions (3.3.2.1.3) et les essais réflexifs (3.3.2.1.4).

⁵⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁵⁹ *Ibid.*

⁵⁶⁰ *Ibid.*

⁵⁶¹ *Ibid.*

⁵⁶² Susanne Bohmer & Joyce Briggs, « Teaching Privileged Students about Gender, Race, and Class Oppression » (1991) 19:2 Teaching Sociology 154.

3.3.2.1.1 La thématization de perspectives différentes de celles juridiques traditionnelles

Une première technique est de thématiser des perspectives différentes de celles juridiques traditionnelles. Il s'agit de faire l'examen des discours et des pratiques socioculturels qui influencent le processus juridique⁵⁶³. L'objectif est de cibler les systèmes de valeurs dominants qui valorisent certaines catégories sociales basées notamment sur la race, le genre, la classe, la capacité, etc. Comme mentionné dans le chapitre 2, la philosophie clinique de la pratique rebelle du droit s'inspire des apports des pédagogies critiques de Paulo Freire qui établissent qu'une pédagogie socialement émancipatrice ne vise pas à faire accepter le monde tel qu'il est, mais à le comprendre pour le changer⁵⁶⁴. Dans cette optique, l'objectif est de développer les capacités de critique sociale, de résistance à l'autorité et d'engagement dans l'action collective auprès des étudiant·e·s⁵⁶⁵.

Au sein d'une clinique juridique qui mobilise la pratique rebelle du droit, les étudiant·e·s sont donc invité·e·s à discuter de la loi et de la pratique du droit d'une manière qui soit pertinente par rapport à la réalité telle que perçue par les communautés⁵⁶⁶. Imai dénonce la tendance de l'enseignement du droit à imposer une posture d'impérialisme épistémologique aux étudiant·e·s qui consiste à envahir, subjuguier et transformer les réalités en formes et concepts qui ont un sens dans le monde du droit uniquement.

Pour contrer cette tendance, le texte de Sarah Buhler et Patricia Barkaskas sur la *Indigenous Community Legal Clinic* de la University of British Columbia Allard School of Law (ci-après ICLCU) présente le concept de « littéracie culturelle »⁵⁶⁷. Buhler et Barkaskas écrivent que ce concept est utilisé dans les cours afin d'aider les étudiant·e·s à appliquer les idées et les théories sur la décolonisation et « *Indigenizing law* »⁵⁶⁸ dans le contexte clinique. Un programme clinique qui souhaite mettre de l'avant des pratiques décoloniales, particulièrement celles concernant les peuples autochtones, doit fournir « une formation basée sur les compétences interculturelles, la résolution de conflits, les droits humains et la lutte contre le racisme »⁵⁶⁹. Elle nécessite un engagement envers des approches interdisciplinaires et holistiques de la

⁵⁶³ Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130.

⁵⁶⁴ Pereira, *supra* note 228 à la p 118.

⁵⁶⁵ *Ibid* à la p 120.

⁵⁶⁶ Imai, *supra* note 100 aux pp 222-223.

⁵⁶⁷ La ICLCU est un programme d'une session complète qui comprenant quinze crédits, dont onze qui sont basés sur la composante pratique et quatre sur la composante académique : Barkaskas & Buhler, « Beyond Reconciliation », *supra* note 146 à la p 20.

⁵⁶⁸ *Ibid* à la p 8.

⁵⁶⁹ *Ibid* à la p 3.

pratique juridique, en plus d'une valorisation de l'autodétermination des communautés autochtones⁵⁷⁰. De cette façon, les cliniques juridiques peuvent devenir des endroits où les étudiant·e·s en droit apprennent à sortir de l'approche de la pratique juridique coloniale dominante, apprendre à lire des textes différents et être en mesure de reconnaître le droit dans des endroits radicalement différents⁵⁷¹. L'intégration des théories juridiques critiques décoloniales et autochtones dans leur compréhension du droit et leurs pratiques permet aux étudiant·e·s de développer des outils analytiques qui contribuent à déstabiliser les méthodes traditionnelles d'interaction avec leurs client·e·s autochtones ou celles d'élaboration de stratégies juridiques⁵⁷². En ce sens, les étudiant·e·s en viennent à reconnaître les diverses valeurs juridiques autochtones.

3.3.2.1.2 La conscientisation par rapport aux dynamiques de pouvoir dans la classe

Une autre technique est de « conscientiser les [personnes] étudiantes par rapport aux dynamiques de pouvoir dans la classe clinique »⁵⁷³. Carron, Zimmermann et Eskandari présentent la technique de thématiser « la question de la politique de la voix »⁵⁷⁴. C'est d'ailleurs ce qu'ils ont fait au sein de la Law Clinic de l'Université de Genève. Cette thématisation consiste à encourager les étudiant·e·s à réfléchir à comment les tours de prise de parole dans la classe et les moments de silences peuvent « coïncider avec des hiérarchies ou relations de pouvoir préexistantes, et ainsi contribuer à les renforcer »⁵⁷⁵. Les étudiant·e·s sont invité·e·s « à réfléchir de manière critique à leur propre posture et leur rôle en classe »⁵⁷⁶.

3.3.2.1.3 Les rondes de discussions

Ensuite, les rondes de discussions en classe entre les étudiant·e·s de la clinique sur leur mandat respectif et leurs expériences en lien avec le projet, notamment les défis rencontrés, leurs apprentissages, leurs doutes et leurs réflexions représentent une autre stratégie⁵⁷⁷. Susan Bryan et Elliott Milstein expliquent la manière dont les conversations en rondes permettent d'enseigner aux étudiant·e·s la capacité de réflexion

⁵⁷⁰ *Ibid.*

⁵⁷¹ *Ibid.*

⁵⁷² *Ibid.*

⁵⁷³ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 10.

⁵⁷⁴ *Ibid.*

⁵⁷⁵ *Ibid.*

⁵⁷⁶ *Ibid.*

⁵⁷⁷ Susan Bryant & Elliot Milstein, « A Signature Pedagogy for Clinical Education » (2007) *Clinical L Rev* 196.

et de critique sur leurs expériences vécues⁵⁷⁸. En effet, lors de ces conversations, les étudiant·e·s entendent parler des dossiers de leurs collègues, leurs relations avec les client·e·s et toute autre personne impliquée. L'idée est que les autres étudiant·e·s comprennent en détail le travail juridique effectué par leurs camarades de classe. Contrairement à un système de supervision classique qui se concentre davantage sur les réflexions individuelles des étudiant·e·s sur leur mandat, les conversations issues des rondes concernent l'ensemble du groupe⁵⁷⁹. Les étudiant·e·s « élargissent leur base de connaissances à partir de laquelle iels peuvent évaluer et donner un sens à leur propre travail juridique [traduction libre] »⁵⁸⁰. D'ailleurs, des perspectives critiques émergent des comparaisons entre les façons de faire que les étudiant·e·s observent dans leur propre mandat et dans celui de leurs collègues.

De plus, ce type d'exercice permet aux étudiant·e·s d'obtenir du soutien, à remettre en question leurs propres idées et leurs choix, tout en découvrant comment le dialogue entre pairs favorise l'apprentissage par la réflexion critique⁵⁸¹. En effet, lors de la présentation de leur mandat, les étudiant·e·s sont invité·e·s à identifier les moyens qu'ils ont choisis. À travers le dialogue avec d'autres étudiant·e·s, iels explorent les raisons pour lesquelles d'autres pourraient penser différemment⁵⁸². De cette façon, iels seront porté·e·s à se demander si iels devraient procéder différemment à l'avenir. En réfléchissant à leurs actions – comment iels sont arrivé·e·s à ces constats ou quelles recherches iels ont effectuées – le groupe les aide à évaluer leurs approches et à en suggérer de nouvelles pour définir le problème, améliorer leurs recherches et leurs conseils⁵⁸³. Ces conversations réflexives portent sur des événements spécifiques dans des contextes particuliers qui permettent également aux étudiant·e·s de donner un sens concret à différentes perspectives⁵⁸⁴. En même temps, iels explorent les moments où ces théories ont besoin d'être affinées. Alors que ce type de discussions en classe doit être mené par les étudiant·e·s, la personne enseignante peut même intervenir pour explorer des questions plus générales de justice sociale qui se posent dans chacun des mandats cliniques⁵⁸⁵.

⁵⁷⁸ *Ibid.*

⁵⁷⁹ *Ibid.*

⁵⁸⁰ *Ibid.*

⁵⁸¹ *Ibid.*

⁵⁸² *Ibid.*

⁵⁸³ *Ibid.*

⁵⁸⁴ *Ibid.*

⁵⁸⁵ *Ibid.*

3.3.2.1.4 Les essais réflexifs

Selon Cecilia Blengino, Susan Brooks, Marie Deramat et Sylvia Mondino, sans l'aspect réflexif, l'enseignement clinique risque d'être réduit à la seule acquisition de compétences, et donc susceptible de ne pas réaliser son potentiel en tant que vecteur d'un changement social significatif⁵⁸⁶. La dernière technique consiste à encourager les étudiant·e·s à réfléchir à leurs expériences cliniques – notamment les moments désorientant - afin d'en tirer des réflexions sur leur propre pratique du droit future à l'aide d'essais réflexifs⁵⁸⁷. Les personnes étudiantes démontrent leur capacité à remettre en question leurs propres hypothèses et d'explorer une question sous différents angles⁵⁸⁸. Cette analyse réflexive doit faire ressortir un questionnement qu'iels ont soulevé durant leur expérience clinique. Il peut s'agir d'une question relative à un entretien avec un organisme partenaire, un·e avocat·e ou un·e clinicien·ne. La réflexion peut également être plus large, notamment sur le point de vue de la personne étudiante sur le rôle des avocat·e·s dans la société; sur la différence entre les études en droit traditionnelles et le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle; ou encore sur l'importance d'une pratique du droit orientée vers la justice sociale ancrée dans une relation de coproduction de savoir avec le milieu communautaire⁵⁸⁹.

Afin que l'exercice soit réussi, une clinique devrait accorder un temps considérable à la réflexivité. Il s'agit d'un travail sérieux qui fait partie de l'acquisition d'un ensemble de compétences tout aussi essentielles à une pratique efficace du droit que la compréhension de la doctrine, du raisonnement et de l'analyse juridiques⁵⁹⁰. Dans l'esprit du concept de « *provocateur of justice* »⁵⁹¹ de Aiken, Blengino, Brooks, Deramat et Mondino proposent de donner aux étudiant·e·s un cadre d'analyse réflexive en leur fournissant des questions ou des thèmes préétablis afin de les orienter⁵⁹². Selon Rachel Spencer, « l'écriture réflexive doit inclure des sessions structurées qui renforcent l'idée d'une prise de conscience par les étudiant·e·s de leur développement personnel et professionnel [traduction libre] »⁵⁹³. Cette dernière rappelle qu'il est également important de clarifier l'objectif de l'écriture réflexive dès le début du cours, en précisant qu'il

⁵⁸⁶ Blengino & al, *supra* note 552.

⁵⁸⁷ *Ibid.*

⁵⁸⁸ *Ibid.*

⁵⁸⁹ *Ibid.*

⁵⁹⁰ *Ibid* à la p 61.

⁵⁹¹ Aiken, « Provocateurs for Justice Papers Presented at the Rutgers-Newark Law School Conference on the Social Justice Mission of Clinical Education », *supra* note 321.

⁵⁹² Blengino & al, « Reflective Practice », *supra* note 552.

⁵⁹³ Spencer, *supra* note 551 à la p 33.

s'agit principalement d'un outil pour guider leur action, et non pas qu'une auto-évaluation. D'ailleurs, Rachel Spencer écrit que le fait de fournir des instructions dans l'évaluation des essais réflexifs facilite des réflexions plus approfondies et stimule la réflexion critique⁵⁹⁴.

Afin d'illustrer ce propos, l'exemple de la clinique CLASSIC est pertinent, car cette clinique intègre de telles pratiques réflexives dans son programme⁵⁹⁵. Les étudiant·e·s inscrit·e·s passent quatre jours entiers par semaine à CLASSIC. Iels sont chargé·e·s d'interviewer de nouveaux ou nouvelles client·e·s et de représenter des client·e·s existant·e·s dans tous les aspects de leurs affaires juridiques⁵⁹⁶. Au cours d'une durée de douze périodes, les étudiant·e·s rendent des journaux de bord avec leurs réflexions. Iels remettent également un mémoire de recherche portant sur un thème lié à un aspect de leur travail et de leurs expériences au sein de CLASSIC, allant de l'accès à la justice aux approches critiques de la pratique du droit, en passant par les analyses critiques du droit et des institutions juridiques⁵⁹⁷.

3.3.2.2 La prise en compte des émotions

Le deuxième aspect de la posture réflexive émanant du cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle est la prise en compte des émotions dans la pratique du droit et dans l'expérience clinique⁵⁹⁸. En effet, selon Imai, le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle implique que la prise de conscience sur la positionnalité sociale s'accompagne d'une autre prise de conscience : celle de l'engagement émotionnel⁵⁹⁹. Les étudiant·e·s en droit doivent apprendre à être capables d'entendre des histoires d'une manière qui ne présume pas que la personne concernée est émotionnellement indifférente, tout en ne présumant pas non plus que le droit est un cadre rationnel dans lequel toutes les histoires peuvent être comprises⁶⁰⁰. Dans cette optique, la prise en compte des émotions fonctionne comme une stratégie pédagogique qui rend les étudiant·e·s suffisamment réceptifs pour s'engager de manière

⁵⁹⁴ *Ibid.*

⁵⁹⁵ Barkaskas & Buhler, « Beyond Reconciliation », *supra* note 146.

⁵⁹⁶ *Ibid* à la p 9.

⁵⁹⁷ *Ibid.*

⁵⁹⁸ *Ibid*; Aiken, « Provocateurs for Justice Papers Presented at the Rutgers-Newark Law School Conference on the Social Justice Mission of Clinical Education », *supra* note 321.

⁵⁹⁹ Imai, *supra* note 100.

⁶⁰⁰ Gerald López, « Training Future Lawyers to Work with the Politically and Socially Subordinated: Anti-Generic Legal Education » (1989) 91:2 West Virginia Law Review 305; Raj, *supra* note 549.

empathique et critique dans les questions de droit et de justice⁶⁰¹. Cette technique est pertinente pour l'enseignement clinique, surtout pour un programme qui cherche à s'engager dans des expériences humaines teintées d'inégalités sociales⁶⁰². La manière de concevoir le droit et la pratique du droit impliquent la considération des émotions des partenaires de la clinique, mais également celles des étudiant·e·s⁶⁰³. En mobilisant de la théorie des moments de désorientation, plus précisément l'étape ajoutée par Aiken quant à la réorientation vers une compréhension des privilèges, les cliniques rebelles peuvent engendrer des réflexions auprès des étudiant·e·s sur les façons dont l'instauration et le maintien d'une distance émotionnelle ou la prétention d'un engagement sur une base uniquement rationnelle peut être compris comme une forme de privilège⁶⁰⁴. La remise en question de ces constats qui dominent généralement dans la pratique et l'enseignement du droit implique le rejet d'une forme d'inconscience des réalités de certaines communautés marginalisées vers une prise de conscience critique des impacts affectifs du droit. Autrement dit, le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit est pertinent en raison du fait qu'il encourage une insertion lucide dans la réalité des étudiant·e·s par le dépassement d'un état passif, éloigné·e·s de l'affectif et de l'intuitif.⁶⁰⁵

D'un côté, les personnes issues de groupes marginalisés concerné·e·s par les thématiques abordées peuvent être confronté·e·s à des constats difficiles. Or, l'émotion est souvent présentée comme l'antithèse du raisonnement juridique⁶⁰⁶. En effet, il n'est pas rare que les avocat·e·s demandent à leurs client·e·s de mettre leurs émotions de côté⁶⁰⁷. L'objectif de l'approche rationnelle est d'amener les client·e·s à cibler des informations pertinentes dans un espace de problème de discussion circonscrit. Or, en tant que chercheuse active dans les domaines de la pratique du droit d'intérêt public, Louise Trubek écrit que les juristes devraient plutôt tenter de créer des connexions émotionnelles et morales : « *[t]o see the issue as a human problem, not merely an interpretation of an abstract set of rules* »⁶⁰⁸. L'approche rationnelle

⁶⁰¹ *Ibid*; Raj, *supra* note 549.

⁶⁰² Imai, *supra* note 100.

⁶⁰³ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 aux pp 12-13.

⁶⁰⁴ Imai, *supra* note 100.

⁶⁰⁵ Thornton, *supra* note 12.

⁶⁰⁶ Raj, *supra* note 549.

⁶⁰⁷ *Ibid*

⁶⁰⁸ *Ibid*.

n'engendre pas des conditions favorables pour instaurer un rapport collaboratif, puisqu'elle vise simplement à réorganiser des informations désincarnées.

Selon le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle, la prise en compte des émotions par les étudiant·e·s a comme objectif de les encourager à remettre en question la « distance émotionnelle »⁶⁰⁹ qui structure l'enseignement traditionnel du droit. Alors que les étudiant·e·s en droit sont généralement privilégié·e·s, la pédagogie rebelle encourage les étudiant·e·s à dépasser « les limites inhérentes au fait de ne pas avoir une compréhension vécue d'une large gamme d'expériences de marginalisation »⁶¹⁰. Autrement dit, ce cadre favorise une conscience sociojuridique affective permettant aux étudiant·e·s de concevoir l'impact du droit sur la société sans en être une victime directe⁶¹¹. De cette façon, la pédagogie clinique rebelle propose de contribuer à la formation de juristes sur le plan émotionnel⁶¹². Tel que mentionné par Imai, les juristes qui aspirent travailler en milieu communautaire, iels doivent travailler en collaboration avec les membres de la communauté en étant conscient·e·s du fait que les émotions affectent la façon de structurer la propre réalité⁶¹³. La transmission d'un esprit critique permet donc de reconnaître que le droit vécu est différent du droit tel que rédigé par exemple, contrairement à la tendance dominante en droit de traduire les histoires en termes et concepts qui ont un sens uniquement dans le monde juridique. De cette façon, l'étudiant·e en droit peut aspirer à créer un environnement qui englobe les communautés dans un effort de collaboration, plutôt que de simplement organiser des idées désincarnées en un plan d'action.

D'un autre côté, mis à part les réflexions sur la bonne posture de juriste à adopter auprès de la clientèle dans le cadre d'une pratique du droit qui vise à contribuer aux luttes pour la justice sociale, plusieurs ouvrages reconnaissent qu'il y a aussi un niveau intense d'engagement émotionnel de la part des étudiant·e·s dans un contexte clinique qui est souvent inévitable⁶¹⁴. Iels peuvent ressentir un sentiment d'impuissance, de la colère, du stress, de la déception, de l'espoir et de l'excitation. Ces ressentiments

⁶⁰⁹ Raj, *supra* note 549.

⁶¹⁰ *Ibid.*

⁶¹¹ López, « Training Future Lawyers to Work with the Politically and Socially Subordinated: Anti-Generic Legal Education », *supra* note 600; Raj, *supra* note 549.

⁶¹² Imai, *supra* note 100 à la p 217.

⁶¹³ *Ibid.*

⁶¹⁴ Carron, « Applied Human Rights : des cliniques juridiques à l'épreuve d'un camp de réfugiés au Kenya », *supra* note 475.

proviennent généralement de leur implication dans les dossiers cliniques et peuvent même être provoqués par leur immersion dans une nouvelle communauté. C'est une situation qu'a par ailleurs identifiée Carron lors d'un projet clinique sur lequel ont collaboré des personnes réfugié·e·s et des étudiant·e·s provenant de l'Université de Genève pour créer une formation sur les droits de l'enfant dans le camp de réfugiés de Kakuma⁶¹⁵. Le premier groupe a été confronté « à la dureté du système humanitaire »⁶¹⁶, alors que les étudiant·e·s de Kakuma ont été confronté·e·s à la « la difficulté de réconcilier le discours en matière de droits humains et son vécu dans le camp »⁶¹⁷. Sur ce point, l'ouvrage de bell hooks est très éclaircissant, puisqu'elle recommande d'encourager le sentiment de compassion envers les étudiant·e·s (par les clinicien·ne·s et elleux-mêmes) qui traversent une prise de conscience durant leur processus d'apprentissage clinique, surtout pour ceux qui s'éloignent peu à peu « d'anciennes façons de penser, de savoir, avec l'apprentissage de nouvelles approches »⁶¹⁸.

La littérature sur l'enseignement clinique rebelle offre des techniques qui permettent de reconnaître, de canaliser et d'appréhender ces émotions afin d'en tirer des apprentissages, ainsi que de développer un esprit critique auprès des étudiant·e·s : les discussions et/ou les ateliers dirigés en classe (3.3.2.2.1) et l'établissement d'un système de soutien (3.3.2.2.2).

3.3.2.2.1 Les discussions et/ou des ateliers dirigés en classe

Une technique est les discussions ou les ateliers en classe sur les dimensions émotionnelles des dossiers entrepris par les étudiant·e·s dans le cadre de la clinique. Par exemple, Kate Seear, Lisa Bliss, Paula Galowitz et Catherine Klein proposent des activités mises en scène afin d'encourager les étudiant·e·s à explorer différentes expériences en lien avec les émotions⁶¹⁹. L'objectif est d'explorer leurs propres vies émotionnelles internes afin de leur donner un aperçu de leurs réponses émotionnelles. L'atelier élaboré se déroule en trois étapes. La première consiste à réfléchir individuellement à la question suivante : « Pensez à une fois où vous avez eu une forte réaction émotionnelle (positive ou négative) face à un·e

⁶¹⁵ *Ibid* à la p 13.

⁶¹⁶ *Ibid* à la p 14.

⁶¹⁷ *Ibid*.

⁶¹⁸ *Ibid*, aux pp 43-44.

⁶¹⁹ Kate Seear, Lisa Bliss, Paula Galowitz & Catherine Klein, « Exploring the role of emotions in clinical legal education: inquiry and results from an international workshop for legal educators » (2019) 53:4 *The Law Teacher* 487, aux pp 493-495.

étudiant·e ou à un client·e ? »⁶²⁰. Les étudiant·e·s identifient leur émotion spécifique et l'inscrivent sur un bout de papier. Deuxièmement, les participant·e·s se passent un certain moment à partager avec une personne leurs expériences et leurs émotions qu'ils ont ciblées. Au cours de cette étape, les participant·e·s sont invité·e·s à se concentrer sur les questions suivantes : quelle est l'émotion que vous avez ressentie ? Qu'avez-vous fait de cette émotion ? Pourquoi cette émotion était-elle importante ? Comment avez-vous eu l'impression d'avoir géré cette émotion⁶²¹ ? Troisièmement, l'ensemble du groupe se réunit pour une discussion en classe afin de faire des comptes rendus. À ce moment, les étudiant·e·s peuvent placer leur bout de papier sur le mur de la classe dans le but de regrouper toutes les émotions par catégories (notamment les émotions positives ou négatives). Cette technique permet d'explorer plus facilement la discussion. Chaque équipe de deux présente ensuite leurs émotions et leurs expériences. Vers la fin de l'exercice, les personnes enseignantes demandent au groupe de prendre du recul par rapport à leur expérience et de réfléchir aux idées ou aux enseignements qu'ils ont tirés de leurs réflexions et de leurs conversations⁶²². Une dernière question est de partager des idées sur ce qu'ils pourraient faire la prochaine fois qu'ils se sentent dans ce même type de situations.

Alors que le partage des émotions est un point central du cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit, Imai écrit qu'il ne croit pas pour autant que les révélations personnelles devraient être encouragées en classe. Le but n'est pas d'engendrer une séance de thérapie collective qui pourrait créer des obstacles à l'engagement total de certain·e·s étudiant·e·s⁶²³. Non seulement les clinicien·ne·s ne sont pas équipé·e·s pour gérer un espace thérapeutique, mais les partages de traumas peuvent être violents pour certaines personnes ou déclencher des sentiments de détresse chez d'autres⁶²⁴. Le partage des émotions consiste plutôt à assurer une forme de présence engagée de la part des étudiant·e·s en les encourageant à reconnaître leurs propres vulnérabilités par rapport à leurs expériences cliniques (les réactions émotionnelles) concernant autant leur mandat que lors des séminaires. Cette prise de conscience sert à faire de la salle de classe un lieu démocratique où chacun·e se sent responsable de sa contribution. Ainsi, le partage d'émotions implique que toutes agissent de manière mutuellement responsable

⁶²⁰ *Ibid.*

⁶²¹ *Ibid.*

⁶²² *Ibid.*

⁶²³ Imai, *supra* note 100 à la p 216.

⁶²⁴ *Ibid.*

individuellement de la dynamique de classe⁶²⁵. Dans l'enseignement clinique du droit, cette technique permet surtout de contrer la neutralité ou la rationalité en tant qu'aptitudes fondamentales des juristes⁶²⁶. Selon un ensemble de chercheuses qui travaillent sur l'intersection du droit et de l'émotion, l'émotion est même considérée comme contraire à l'apprentissage du droit⁶²⁷. Le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit vise donc à contrecarrer cette tendance. D'ailleurs, il existe une panoplie d'ouvrages qui reconnaissent le rôle positif des émotions dans le processus d'apprentissage chez les étudiant·e·s en droit⁶²⁸.

Certes, le fait de mettre l'accent sur l'émotion peut générer un état de vulnérabilité de la part des étudiant·e·s, ce qui comporte certaines opportunités et certains risques. En classe, Carron, Zimmermann et Eskandari proposent que les enseignant·e·s fassent part de leurs questionnements ou leur déception face à certaines situations⁶²⁹. De cette façon, iels créent un environnement moins hiérarchique en déconstruisant la posture de la personne enseignante détentrice de tous les savoirs et toutes les réponses⁶³⁰.

3.3.2.2.2 Le système de soutien

Une autre technique pour favoriser responsablement des réflexions sur la prise en compte des émotions est d'établir un système de soutien aux étudiant·e·s entre eux ou provenant de l'enseignant·e⁶³¹. Il donne l'exemple de l'*Intensive Programme in Aboriginal Lands, Resources and Governments* durant lequel les étudiant·e·s étaient envoyé·e·s dans des communautés autochtones, à des kilomètres les un·e·s des autres⁶³². Le professeur responsable de la clinique a réussi à assurer un contact permanent par courrier électronique au sein du groupe: chaque étudiant·e devait envoyer un message au moins une fois par semaine pour donner des nouvelles sur des événements anodins comme la météo au Nunavut ou sur le

⁶²⁵ hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, *supra* note 237.

⁶²⁶ Raj, *supra* note 549 à la p 130.

⁶²⁷ *Ibid.*

⁶²⁸ Pour n'en citer que quelques uns: Magdalena Kmak & Ketino Minashvili, « Students' emotions in clinical legal education: a study of the Helsinki Law Clinic » (2021) 55:2 *The Law Teacher* 143; Michalinos Zembylas, « Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn » (2016) 11 *Cult Stud of Sci Educ* 539; Spencer, *supra* note 551.

⁶²⁹ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15.

⁶³⁰ hooks, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, *supra* note 237 aux pp 43-44.

⁶³¹ Imai, *supra* note 100.

⁶³² *Ibid.*

travail avec un·e praticien·ne autochtone. Les étudiant·e·s ont également été encouragé·e·s à discuter de leurs propres défis juridiques et émotionnels entre elleux⁶³³.

En conclusion, le cadre théorique de la pratique rebelle dans un contexte d'enseignement clinique est pertinent, car il favorise la mise en place d'un environnement propice au développement de connaissances et de compétences pour les étudiant·e·s dans le but de les préparer à s'attaquer aux oppressions structurelles dans leurs futures carrières. En effet, la pratique rebelle clinique cherche à inculquer aux étudiant·e·s qu'il est important de se questionner sur leur rôle en tant qu'avocat·e·s, juriste et citoyen·ne·s, plutôt que d'être induit·e·s inconsciemment dans un rôle fixé par les besoins du marché⁶³⁴. Au-delà de la simple recherche de solutions à ces problèmes, les cliniques rebelles tentent de mettre au premier plan pédagogique (notamment dans la façon dont elles conçoivent la transmission des compétences) la mission de justice sociale de l'enseignement juridique clinique, avec comme objectif d'exposer les étudiant·e·s à la nature systémique ou aux causes profondes des injustices dans le but de les préparer à envisager une pratique adaptée⁶³⁵.

⁶³³ *Ibid.*

⁶³⁴ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16.

⁶³⁵ Shah, *supra* note 108; Alfieri, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium », *supra* note 130.

CHAPITRE 4

LES OBSTACLES À L'IMPLANTATION DU CADRE CLINIQUE INSPIRÉ DE LA PRATIQUE REBELLE DANS L'ENSEIGNEMENT CLINIQUE AU QUÉBEC

Alors que le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit mobilise une pédagogie et une vision de la pratique du droit qui sont généralement à contre-courant ou même exclues des programmes d'enseignement du droit traditionnel – en plus de celui de l'École du Barreau – certains obstacles existent quant à son implantation dans une clinique universitaire québécoise. Dans ce chapitre, j'identifierai les différents lieux de résistances possibles à la mise en place d'une clinique rebelle : ceux qui proviennent du Barreau du Québec, des organismes subventionnaires, des étudiant-e-s en droit, des professeur-e-s de droit, du milieu communautaire, et de l'intérieur même des cliniques universitaires (l'équipe et la personne enseignante responsable des cliniques).

Avant de débiter mes explications sur chacun de ces lieux de résistance, je tiens à souligner que les cliniques – surtout celles qui ne s'apparentent pas au cadre clinique technocentrique mis en avant par le Barreau – doivent encore perpétuellement défendre leur légitimité dans l'enseignement du droit en prouvant leur rentabilité, leur popularité et leurs accomplissements pour la formation des étudiant-e-s en droit⁶³⁶. Au Québec, beaucoup des cliniques juridiques universitaires sont assez récentes. En raison du manque de littérature concernant les apports et l'histoire du développement des cliniques juridiques alternatives au cadre clinique technocentrique, il peut donc être délicat de formuler des critiques ou de soulever des obstacles. Le risque d'affaiblir un enseignement qui reste encore marginal et marginalisé est probable. Or, mon objectif ici est de rendre compte des stratégies et techniques développées par des clinicien-ne-s qui démontrent que malgré les potentiels obstacles, le cadre inspiré de la pratique rebelle du droit est pertinent et réalisable dans l'enseignement clinique au Québec.

Je tiens également à mentionner que certaines de mes réflexions sont préliminaires et spéculatives, étant donné que la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19* exige un remaniement de certaines modalités actuelles du fonctionnement des cliniques universitaires québécoises⁶³⁷. Il n'y a pas encore de rendu sur

⁶³⁶ Marsden, « Just Clinics », *supra* note 314.

⁶³⁷ PL C-75, *supra* note 75.

l'expérience des cliniques universitaires face à cette nouvelle réglementation. Cela étant dit, considérant l'historique du contexte de l'enseignement en droit au Québec tel que décrit dans le chapitre 1, je crois qu'il est tout de même possible d'identifier certains obstacles plausibles à l'implantation d'un cadre clinique inspiré de la pratique rebelle dans la Province.

4.1 Le Barreau du Québec ou du milieu professionnel

Tout d'abord, le Barreau du Québec représente le premier lieu de résistance à l'implantation du cadre inspiré de la pratique rebelle dans une clinique universitaire, étant l'organisme responsable de surveiller/soutenir la profession d'avocat-e, en plus de protéger le public. Ce dernier a comme mission de veiller à l'application du *Code des professions* (qui établit les normes pour effectuer les actes réservés aux avocat-e-s)⁶³⁸. Pendant le processus d'adoption de la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*⁶³⁹, le Barreau a d'ailleurs participé aux consultations particulières et aux auditions publiques, à l'élaboration de réglementations et à la modification de la *Loi sur le Barreau* établissant les normes que doivent respecter les étudiant-e-s pour promulguer des conseils juridiques⁶⁴⁰.

4.1.1 La surveillance du Barreau du Québec

Un premier obstacle pour les cliniques universitaires rebelles est donc la surveillance et même une potentielle immixtion du Barreau dans les cliniques universitaires cherchant à s'assurer du respect des obligations imposées aux cliniques juridiques et aux étudiant-e-s. Comme mentionné plus haut dans le texte, l'adoption du projet de loi instaure certaines obligations de la part des cliniques universitaires qui souhaitent impliquer les étudiant-e-s dans des dossiers qui nécessitent des avis juridiques, notamment de mettre sur pied et de faire reconnaître une formation en éthique et en déontologie par le Barreau du

⁶³⁸ *Code des professions*, LQ, c-26.

⁶³⁹ PL C-75, *supra* note 75.

⁶⁴⁰ Le Barreau du Québec, « Mémoire du Barreau du Québec- Projet de loi 75-Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19 » (2020), en ligne : www.barreau.qc.ca/media/2637/memoire-barreau-pl75.pdf; *Loi sur le Barreau*, RLRQ, c. B-1; Québec, Assemblée Nationale, Commission des institutions, *Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 75, Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*, *Journal des débats*, 42^e législature, 1^{er} session, vol 45, n° 103, 25 novembre 2020, en ligne : www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ci-42-1/journal-debats/CI-201124.html?appelant=MC#debut_journal.

Québec⁶⁴¹. Sur ce point, la publication du « Guide sur les cliniques juridiques universitaires »⁶⁴² rédigé par le Barreau démontre l'intention de ce dernier d'occuper un rôle proactif dans l'encadrement législatif et réglementaire applicable aux cliniques universitaires. Or, les valeurs et les principes propres au cadre clinique inspiré de la pratique rebelle peuvent apparaître comme étant à contre-courant de ceux véhiculés par le Barreau, tel qu'identifiés dans le chapitre 1, ce qui pourrait rendre plus difficile l'adaptation des projets de la clinique rebelle avec les exigences déontologiques associées à une pratique du droit traditionnelle axée sur une vision de services juridiques rendus sur une base individuelle. De plus, un écart de la clinique quant au modèle de pratique du droit traditionnel pourrait attirer davantage de craintes et de surveillance de la part du Barreau ou du milieu professionnel souhaitant s'assurer que les cliniques ne s'écartent pas des normes réglementaires établies quant aux conseils juridiques⁶⁴³. À cet effet, Geneviève Dufour et Patrick Pavot écrivent que « [d]errière cette opposition, se cache la peur que les cliniques juridiques fassent compétition aux avocat[·e]s et empiètent sur leur zone de compétence. Elles peuvent évidemment être perçues comme des concurrentes »⁶⁴⁴. La capacité de promulguer des avis juridiques nouvellement octroyée aux étudiant·e·s est même « susceptible de créer un climat de méfiance et d'incompréhension entre les cliniques et les cabinets d'avocat[·e]s »⁶⁴⁵.

À titre d'illustration, durant les « Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 75, Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19 »⁶⁴⁶, l'Association professionnelle des avocates et avocats du Québec a fait valoir sa position contre le fait qu'il soit permis aux étudiant·e·s en droit de promulguer des conseils juridiques. L'Association argumente que le droit est très complexe et que les étudiant·e·s n'ont pas les outils pour amener la personne cliente à la meilleure solution possible à l'aide d'un conseil

⁶⁴¹ Sur ce point, voir le chapitre 1, au sous-chapitre 1.1.3.

⁶⁴² PL C-75, *supra* note 75.

⁶⁴³ 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 » (2020) 2 *Cliniques Juridiques* 1, à la p 10.

⁶⁴⁴ *Ibid.*

⁶⁴⁵ *Ibid.*

⁶⁴⁶ Québec, Assemblée Nationale, Commission des institutions, *Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 75, Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des 111* législature 111 de la pandémie de la COVID-19, *Journal des débats*, 42^e 111 législature, 1^{er} session, vol 45, n° 103, 25 novembre 2020, en ligne : www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ci-42-1/journal-debats/CI-201124.html?appelant=MC#debut_journal.

juridique⁶⁴⁷. Cependant, l'Association mentionne avoir une ouverture uniquement dans le cas où le Barreau évalue « l'encadrement qui sera requis en tenant compte des obligations professionnelles déontologiques notamment d'assurance et autres »⁶⁴⁸ de manière rigoureuse, sans que la loi soit détaillée.

Cette méfiance du milieu professionnel au Québec est par ailleurs exacerbée lorsqu'il s'agit de permettre aux étudiant·e·s de promulguer des conseils juridiques au sein de cliniques juridiques communautaires, même étant affiliées à des facultés de droit et étant supervisé·e·s par des avocat·e·s⁶⁴⁹. C'est d'ailleurs ce que j'observe de la participation aux consultations publiques sur la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*⁶⁵⁰ du bâtonnier du Québec Paul-Mathieu Grondin. Ce dernier mentionne avoir quelques réserves quant à la question « d'avoir des bras (...) pour dispenser les avis juridiques »⁶⁵¹. Alors qu'il est ouvert pour l'adoption du projet de loi permettant aux étudiant·e·s en droit de promulguer des conseils juridiques dans les cliniques universitaires (avec quelques propositions d'ajouts dans la loi), il ne croit pas que cette même logique devrait s'appliquer aux étudiant·e·s qui oeuvrent dans des cliniques communautaires affiliées aux universités⁶⁵². Par exemple, des étudiant·e·s universitaires peuvent s'impliquer auprès de la Clinique Juridique du Mile-End durant l'année académique, sous la forme de « stage »⁶⁵³.

Selon lui, il faudrait encore préciser le type de supervision et les détails⁶⁵⁴. Ce n'est d'ailleurs que depuis juin 2022 que les avocat·e·s et les notaires peuvent exercer « leur profession auprès du public au sein d'OBNLs en leur permettant d'offrir des services juridiques gratuits ou à but non lucratif »⁶⁵⁵. Malgré ces

⁶⁴⁷ *Ibid.*

⁶⁴⁸ *Ibid.*

⁶⁴⁹ *Ibid.*

⁶⁵⁰ *Ibid.*, 24 November 2020.

⁶⁵¹ *Ibid.*

⁶⁵² À titre d'illustration, l'Université de Montréal offre la chance aux étudiant·e·s en droit de faire un « stage en milieu communautaire » au sein notamment de la Clinique juridique de Saint-Michel : *Ibid.*; Faculté de droit de l'Université de Montréal, « Programmes cliniques et stages » (consulté le 22 mai 2023), en ligne : droit.umontreal.ca/programmes-clinique-et-stages/stages-communautaires/#les-modalites-de-fonctionnement-et-les-exigences-en-lien-avec-les-stages-en-milieu-communautaire.

⁶⁵³ Bahary-Dionne & al, *supra* note 17 à la p 57.

⁶⁵⁴ *Ibid.*

⁶⁵⁵ Centre de justice de proximité, « [Communiqué] Dépôt du Projet de loi no 34 : Des organismes communautaires saluent cette avancée significative pour l'accès à la justice et réitèrent la nécessité d'être impliqués dans la mise en place du cadre réglementaire » (13 avril 2022), en ligne : [h www.justicedeproximite.qc.ca/communique-depot-du-projet-de-loi-no-34-des-](https://www.justicedeproximite.qc.ca/communique-depot-du-projet-de-loi-no-34-des-)

inquiétudes, les étudiant·e·s peuvent dorénavant promulguer des conseils juridiques auprès de cliniques juridiques communautaires reconnues par les universités selon la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*. Or, cela n'empêche pas la possibilité pour le Barreau d'effectuer une surveillance accrue en la justifiant par sa mission de protection du public.

4.1.2 L'arrimage des normes réglementaires et la posture rebelle

Du côté des étudiant·e·s en droit, la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19* engendre un deuxième obstacle pour le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit. La loi soumet les étudiant·e·s à des obligations et des responsabilités déontologiques similaires à celles des professionnel·le·s du droit (les avocat·e·s), dont les normes contenues au *Code de déontologie des avocats*⁶⁵⁶ et le *Règlement sur la comptabilité et les normes d'exercice professionnel des avocats*⁶⁵⁷. Cela peut rendre difficile l'arrimage entre ces exigences et la posture privilégiée par le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle. Celle-ci rejette la vision des étudiant·e·s comme étant uniquement des professionnel·le·s. La pratique rebelle encourage les étudiant·e·s à se voir comme des personnes qui ont une expérience et des connaissances pertinentes, tout en étant en processus d'apprentissage auprès de la communauté visée par les activités de la clinique et des professeur·e·s de droit⁶⁵⁸. La pédagogie clinique rebelle met de l'avant une vision des cliniques juridiques universitaires comme des laboratoires pour repenser et critiquer l'état actuel des choses, ainsi que la pratique du droit⁶⁵⁹.

Ainsi, la surveillance accrue du Barreau quant aux obligations déontologiques des étudiant·e·s et la remise de compte des cliniques sont susceptibles de freiner certains engagements au-delà du modèle de pratique du droit traditionnel mis de l'avant par ce dernier, ou encore des tentatives de changer la façon d'enseigner le droit⁶⁶⁰.

[organismes-communautaires-saluent-cette-avancee-significative-pour-lacces-a-la-justice-et-reiterent-la-necessite-detre-impliques/](#).

⁶⁵⁶ *Code de déontologie des avocats*, *supra* note 305.

⁶⁵⁷ *Règlement sur la comptabilité et les normes d'exercice professionnel des avocats*, LQ, B-1, r.5.

⁶⁵⁸ Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104.

⁶⁵⁹ Brodie, « Post-Welfare Lawyering », *supra* note 318.

⁶⁶⁰ Marsden, « Just Clinics », *supra* note 314.

4.1.3 Les stratégies pour limiter ces obstacles

Pour atténuer l'influence de ces obstacles potentiels, une clinique juridique rebelle peut mettre en place une structure claire qui encadre les procédures de supervision étroite exigée par la nouvelle *Loi sur le Barreau* à l'article 128.1 paragraphe 2, tout en restant pertinente et applicable à leur propre cadre clinique⁶⁶¹. Les cliniques rebelles pourraient prévoir un protocole prévoyant les modalités dans lesquelles les étudiant·e·s pourront promulguer des avis juridiques, les modalités des supervisions par des avocat·e·s, ainsi que toutes stratégies qui assurent la gestion de dossier et le respect des normes déontologiques, tout en assurant un rapport de coconstruction avec les partenaires dans leur élaboration⁶⁶². De cette façon, la clinique fait preuve auprès du Barreau du Québec d'un souci pour le sérieux et la responsabilité avec laquelle elle traite les dossiers qui impliquent des conseils juridiques promulgués par des étudiant·e·s en droit⁶⁶³. Non seulement les cliniques risquent moins d'attirer la méfiance du milieu professionnel et du Barreau du Québec, mais elles outillent en même temps leurs étudiant·e·s en proposant un guide de bonnes pratiques de gestion de dossier.

Une autre stratégie est de thématiser en classe la différence entre la culture défendue par le milieu professionnel et celle des cliniques juridiques universitaires⁶⁶⁴. L'idée est de faire réfléchir les personnes étudiantes aux obstacles auxquels sont confrontés les cliniques qui doivent naviguer à travers toutes les contraintes instaurées par les règles visant à protéger le public en légiférant des actes réservés, ainsi qu'aux raisons qui expliquent la méfiance du milieu professionnel envers le milieu universitaire et même communautaire⁶⁶⁵ qui desservent une partie de la population par des services juridiques. Une des différences majeures entre le Québec et les autres provinces canadiennes réside dans la nature et

⁶⁶¹ *Loi sur le Barreau*, *supra* note 76.

⁶⁶² Barreau du Québec, *Projet de loi n°75- Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*, 20 novembre 2020, en ligne : [file:///Users/charlottehamel/Downloads/004M_004M_Barreau_du_Qu%C3%A9bec%20\(2\).pdf](file:///Users/charlottehamel/Downloads/004M_004M_Barreau_du_Qu%C3%A9bec%20(2).pdf).

⁶⁶³ Le Barreau du Québec a proposé dans son mémoire et lors des *Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 75, Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*, d'ajouter à l'article 128.1 de la *Loi sur le Barreau* l'obligation des universités de collaborer avec le Barreau « pour que les cliniques juridiques garantissent le respect des exigences de l'exercice de la profession d'avocat[e] » à travers l'élaboration d'un protocole établissant « le cadre général applicable aux opérations courantes des cliniques ». Le ministre Simon Jolin-Barrette ne l'a pas fait. Cela semble être laissé au bon vouloir des universités : *supra*, note 75.

⁶⁶⁴ Barry & al, « Teaching Social Justice Lawyering », *supra* note 105.

⁶⁶⁵ Par exemple les Association d'économie familiale sont des organismes qui offrent de l'informations juridiques à la population, il existe également les centres de justice de proximité ou des cliniques juridiques communautaires. Il n'y a pas toujours des avocat·e·s qui y travaillent.

l'étendue du monopole sur les titres et les actes réservés aux professions juridiques⁶⁶⁶. Alors qu'au Québec, l'ensemble des actes juridiques est réservé aux membres des ordres professionnels, les autres juridictions optent souvent pour un monopole partiel, sur une partie de ces actes seulement, notamment la représentation devant les tribunaux⁶⁶⁷. Des personnes qui ne sont pas avocats, dont certaines n'appartiennent à aucun ordre professionnel, et parfois sans aucune formation juridique, peuvent alors agir sous la supervision d'avocats en exercice.

4.2 Les organismes subventionnaires

Le deuxième lieu de résistance par rapport au cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit dans les universités québécoises provient des organismes subventionnaires qui comprennent notamment les différentes facultés (ou départements), les budgets discrétionnaires des députés, les fondations ou les associations universitaires, les fondations ou dons privés, les organismes publics, les programmes de bourses généraux ou par projets⁶⁶⁸. Le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit exige l'utilisation de beaucoup de ressources⁶⁶⁹. Les organismes subventionnaires institutionnels ont des objectifs, des valeurs, des visions de la justice sociale des opinions politiques qui peuvent se différencier de ceux des cliniques universitaires qui cherchent à critiquer et à remettre en question le statut quo en adoptant une posture qui peut paraître ou être qualifiée de radicale. J'ai donc identifié trois obstacles pour les cliniques rebelles plus particuliers liés à cet aspect.

4.2.1 La recherche d'une source de financement continue

Le premier est d'assurer une source de financement continue pour tous les besoins d'une clinique qui mobilise le cadre inspiré de la pratique rebelle du droit⁶⁷⁰. De manière générale, l'efficacité du fonctionnement d'une clinique universitaire dépend grandement des ressources disponibles permettant

⁶⁶⁶ Bahary-Dionne & Bernheim, *supra* note 6.

⁶⁶⁷ Thomasset & Laperrière, *supra* note 85.

⁶⁶⁸ Il n'existe pas de mode de financement similaire pour toutes les cliniques juridiques au Canada, « les bailleurs de fonds peuvent appartenir à diverses catégories » : Gouvernement du Canada, « Cliniques juridiques- Constatations et discussions », (dernière modification le 22 juin 2022), en ligne : www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jr/cliniques-clinics/discussion.html. Alors que les cliniques juridiques universitaires québécoises fonctionnent toutes différemment, je me suis inspirée du rapport d'activités de la CIDDHU qui énumère toutes ses sources de financement possibles. Toutes informations sur le financement ne semblent pas disponibles publiquement : CIDDHU, « Rapport d'activités 2020-2021 », en ligne : ciddhu.ugam.ca/fichier/document/Rapport_dactivit%C3%A9s_2020-2021_final1.pdf.

⁶⁶⁹ Barkaskas & Buhler, « Beyond Reconciliation », *supra* note 146; Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104; Archer, *supra* note 311; Shah, *supra* note 108; Imai, *supra* note 100.

⁶⁷⁰ McDonald, *supra* note 141.

d'assurer le soutien des opérations quotidiennes: notamment de payer une personne responsable de la coordination afin d'assurer un lien avec les différents partenaires, ainsi qu'une présence en ligne digne de confiance auprès du public, de déboursier les frais de promotion et de diffusion des travaux de la clinique, en plus de financer l'achat de logiciels de gestion de dossiers⁶⁷¹. Une clinique universitaire rebelle exige également le financement de la préparation d'outils et des ateliers de formation interdisciplinaire pour les étudiant-e-s⁶⁷². Ceci implique le paiement des intervenant-e-s et des personnes chargées des supervisions des dossiers choisis par la clinique, qui aident les étudiant-e-s à développer des compétences inhabituelles ou généralement exclues des programmes d'enseignement du droit (par exemple une formation sur le langage inclusif ou sur l'empathie)⁶⁷³. De plus, une clinique universitaire rebelle implique de financer les différentes activités (juridiques ou non juridiques) visant son implication et son intégration dans la communauté desservie⁶⁷⁴.

Or, au Québec, les programmes cliniques juridiques universitaires peuvent être financées par le biais de programmes de bourses gouvernementaux⁶⁷⁵. Un exemple d'un programme de bourse accessible aux cliniques universitaires est celui du *Programme d'aide financière pour favoriser l'accès à la justice* octroyée par le ministère de la Justice du Québec pour l'année 2022-2023⁶⁷⁶. De manière générale, un comité consultatif est mis sur pied pour élaborer les priorités et les critères de sélection des projets pour l'attribution de l'aide financière⁶⁷⁷. Les projets devaient favoriser l'atteinte de l'un ou l'autre des objectifs établis par l'article 32.0.2 de la *Loi instituant le Fonds Accès Justice*⁶⁷⁸. Le problème avec un tel financement par projet est le fait que le montant d'argent doit être dépensé dans une période limitée; il n'est pas récurrent⁶⁷⁹. De plus, chaque fois que les cliniques universitaires sont admissibles au programme, elles doivent prendre le temps d'élaborer un projet différent et très détaillé. Par ailleurs, le montant accordé

⁶⁷¹ Habermacher, *supra* note 3.

⁶⁷² Barkaskas & Buhler, « Beyond Reconciliation », *supra* note 146; Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104; Archer, *supra* note 311; Shah, *supra* note 108; Imai, *supra* note 100.

⁶⁷³ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104; Imai, *supra* note 100.

⁶⁷⁴ Buhler, « The View from Here », *supra* note 50.

⁶⁷⁵ Gouvernement du Québec, « Faciliter l'accès à la justice », (dernière mise à jour le 29 mars 2023), en ligne : www.quebec.ca/justice-et-etat-civil/aide-financiere/acces-justice#:~:text=9%20d%C3%A9cembre%202022.-,Le%20Programme%20d'aide%20financi%C3%A8re%20pour%20favoriser%20l'acc%C3%A8s%20%C3%A0,qu%C3%A9b%C3%A9cois%20ainsi%20que%20son%20utilisation.

⁶⁷⁶ *Ibid.*

⁶⁷⁷ *Loi instituant le Fonds Accès Justice*, LQ, c. 3, art. 32.0.2.

⁶⁷⁸ *Ibid.*

⁶⁷⁹ *Ibid.*

ne peut qu'être utilisé pour les tâches identifiées dans le plan d'action soumis au comité de sélection, et non pas pour les activités générales de fonctionnement de la clinique⁶⁸⁰.

4.2.2 La remise de comptes/ la production des résultats

Le deuxième obstacle concerne la remise de comptes, ainsi que l'arrimage des objectifs pédagogiques rebelles avec les programmes de bourses des organismes subventionnaires afin d'assurer un flux de financement⁶⁸¹. En effet, les types de projets entrepris par les cliniques universitaires rebelles mobilisent généralement de grandes quantités de ressources et ne produisent pas les résultats qui cadrent parfaitement avec les paramètres de performance qui sont devenus la norme dans le milieu universitaire nord-américain, comme le nombre de publications universitaires et les propositions de subventions⁶⁸². Les mandats envisagés par des cliniques rebelles peuvent prendre la forme d'outils de formation internes ou encore de la vulgarisation juridique destinée à divers publics. Non seulement il est difficile de chiffrer le nombre exact de justiciables aidé-e-s⁶⁸³, mais les publications ou les rendus ne s'insèrent pas toujours dans des projets de recherche universitaire de grande envergure possiblement publiables dans des revues scientifiques.

4.2.3 L'interférence des intérêts

Le troisième obstacle est le risque que les dossiers pris en charge par la clinique interfèrent avec les intérêts des organismes subventionnaires⁶⁸⁴. Alors qu'il est certainement important de protéger et de conserver l'indépendance de la clinique, ce genre de situation peut affecter négativement l'accès à certaines sources de financement⁶⁸⁵. Par exemple, cela pourrait être le cas si une clinique rebelle s'implique dans un dossier qui vise à dénoncer des pratiques discriminatoires dans une entreprise qui subventionne l'Université. Bien qu'elles bénéficient d'une autonomie dans la définition des programmes de formation, les universités québécoises subissent une période de « sous-financement »⁶⁸⁶ et de déficits

⁶⁸⁰ *Ibid.*

⁶⁸¹ Dans le cadre de mon poste de coordonnatrice des activités de cocréation pour la Clinique de justice sociale de l'UQAM, j'ai eu la chance de participer au processus de la rédaction et de la préparation de la demande de financement pour ce programme. Le tout a été très laborieux.

⁶⁸² Marsden, « Just Clinics », *supra* note 314.

⁶⁸³ Voir par exemple les priorités visées par le Programme d'aide financière pour favoriser l'accès à la justice.

⁶⁸⁴ Archer, *supra* note 311 à la p 415.

⁶⁸⁵ *Ibid.*

⁶⁸⁶ Michel Jamet, « Autonomie et gouvernance des universités au Québec et en France : deux conceptions opposées et quelques convergences » (2010) 7:2 Gouvernance 1, à la p 10.

budgétaires accumulés depuis les années 2000. Elles doivent donc se tourner vers des dons d'entités privées qui peuvent leur faire subir des pressions externes quant à la gestion du budget. Pour leur part, celles qui « sont essentiellement tributaires du financement public »⁶⁸⁷ sont soumises aux orientations et aux inflexions des politiques publiques. Or, selon Deborah Archer, une clinique rebelle devrait avoir à cœur d'abord et avant tout les intérêts des personnes concernées par les activités ou les thématiques choisies, et non pas les intérêts du milieu professionnel ou d'intérêts économiques privés⁶⁸⁸. En effet, les valeurs d'une clinique doivent être reflétées autant dans ses choix quant aux dossiers choisis, la nature des services fournis, mais également relativement aux sources de son soutien financier.

4.2.4 Les stratégies pour limiter ces obstacles

Malgré ces obstacles, une clinique universitaire qui mobilise le cadre de la pratique rebelle a quand même la possibilité de générer des initiatives de financement diverses et multiples provenant de fondations ou de programmes gouvernementaux qui cherchent à s'attaquer à des problèmes sociaux dans lesquels la clinique est également engagée, tels que le logement, la justice des mineurs, le droit de la famille, etc.⁶⁸⁹ Par ailleurs, l'esprit de coconstruction, de collaboration et d'interdisciplinarité propre au cadre clinique rebelle permet d'élargir l'éventail des partenariats avec d'autres départements et disciplines, ce qui augmente le nombre d'organismes où il est possible d'y déposer une demande de financement⁶⁹⁰.

Ce processus est fastidieux et demandant pour les clinicien-ne-s en charge des cliniques universitaires qui sont généralement surchargé-e-s⁶⁹¹. Il pourrait donc être très utile de prévoir un poste pour une personne chargée de la gestion administrative des cliniques juridiques des facultés ayant notamment comme tâche de cibler les sources de financement possible, en plus de déposer les demandes. Beaucoup de cliniques ont des personnes étudiant-e-s responsables de la coordination d'une clinique en particulier⁶⁹². Depuis août 2022, l'Université du Québec à Montréal a créé le poste d'attaché-e d'administration aux activités

⁶⁸⁷ *Ibid.*

⁶⁸⁸ Archer, *supra* note 311 à la p 415.

⁶⁸⁹ Edgar Cahn & Christine Gray, « Clinical Legal Education: Where Next: Clients as Co-Producers of System Change » (2017) 24:2 *Clinical L Rev* 171, à la p 184.

⁶⁹⁰ *Ibid* à la p 196.

⁶⁹¹ Barry & al, « Teaching Social Justice Lawyering », *supra* note 105.

⁶⁹² Par exemple, un poste est créé pour qu'une personne prenne la charge de la coordination spécifiquement pour les activités de la CIDDHU et de la Clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais. Il peut s'agir d'une personne étudiante en droit au premier, deuxième ou troisième cycle.

cliniques visant à mandater une personne spécifiquement assignée pour ces tâches⁶⁹³. Ce poste est pertinent, car cette personne développe des compétences, des connaissances et des stratégies pour cibler les organismes subventionnaires, en plus de créer des liens de confiance avec les universités et leurs départements juridiques pour assurer un soutien financier continu⁶⁹⁴. L'Université de Sherbrooke détient un poste similaire à temps plein de coordonnatrice des activités cliniques depuis 2017⁶⁹⁵.

Enfin, une clinique universitaire qui mobilise le cadre de la pratique rebelle du droit bénéficie certainement du fait de constituer une équipe d'un·e ou plusieurs clinicien·ne·s, mais également d'autres personnes (enseignantes ou non) munies de compétences diverses dont une clinique a besoin, notamment pour effectuer les tâches administratives comme la recherche de financement⁶⁹⁶.

4.3 Les étudiant·e·s en droit

Le troisième lieu de résistance provient des étudiant·e·s en droit en lien avec la mise en place d'une clinique universitaire qui mobilise un cadre inspiré de la pratique rebelle du droit.

4.3.1 La garantie d'un bon taux d'inscriptions

Un premier obstacle consiste à assurer un taux d'inscriptions étudiantes au programme clinique rebelle adéquat pour justifier son maintien auprès de l'Université⁶⁹⁷. Cet obstacle concerne toutes les cliniques universitaires de manière générale. Or, pour une clinique rebelle, cet obstacle peut être plus imposant. Beaucoup de clinicien·ne·s s'entendent pour dire qu'il existe une tension entre les objectifs pédagogiques et ceux de la formation professionnelle inhérente à l'enseignement clinique⁶⁹⁸. Celle-ci a donné lieu à des conflits concernant les ressources des facultés de droit, mais également le choix des étudiant·e·s quant à leur inscription au sein des programmes cliniques⁶⁹⁹. En effet, selon Sarah Marsden, iels ont tendance à être plus intéressé·e·s par les offres pratiques qui les préparent pour l'École du Barreau, plutôt que celles qui développent des perspectives nouvelles et critiques sur la transformation de la profession par un

⁶⁹³ La chargée de cours Valérie Bouchard occupe ce poste depuis 2022 à l'UQAM.

⁶⁹⁴ Le site internet de l'UQAM ne présente pas ce poste, mais il est possible de voir la description des tâches sur le profil LinkedIn de Valérie Bouchard.

⁶⁹⁵ Voir le profil de la personne qui occupe présentement ce poste : Université de Sherbrooke- Faculté de droit, en ligne : www.usherbrooke.ca/droit/faculte/personnel/personnel-administratif/deborah-montambault-trudelle.

⁶⁹⁶ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126.

⁶⁹⁷ Barry & al, « Teaching Social Justice Lawyering », *supra* note 105; Marsden, « Just Clinics », *supra* note 314.

⁶⁹⁸ Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12.

⁶⁹⁹ Marsden, « Just Clinics », *supra* note 314.

engagement au-delà de la vision de la pratique du droit traditionnelle véhiculée du barreau, telles que la théorie d'enseignement clinique de la pratique rebelle propose⁷⁰⁰. Certes, il y a des étudiant-e-s qui sont très critiques à l'égard de la pédagogie et des pratiques adoptées par les facultés de droit, même que certain-e-s s'engagent dans l'activisme politique, en plus de faire preuve de créativité et d'analyse critique dans leur étude du droit⁷⁰¹. Cependant, beaucoup ressentent une intense pression sociale et financière pour obtenir un emploi dans un cabinet d'avocat-e-s. Iels cherchent à s'adapter aux exigences que ces cabinets leur imposent avec des normes en termes d'identité politique, sociale et même esthétique⁷⁰². Après avoir fait des entrevues avec plusieurs étudiant-e-s en droit, dans son article « *I am not a caped crusader* », Sarah Buhler écrit ceci: « *[w]hile some students who enroll in the clinical law program are explicitly interested in issues of social justice, many others seek to enhance "real life" legal skills and improve their marketability to potential employers as a result* »⁷⁰³.

La situation économique de certain-e-s étudiant-e-s en droit précaires qui accumulent des dettes d'études (les frais de scolarité pour l'inscription à l'Université et à l'École du Barreau) accentue également la pression financière de se diriger vers des possibilités d'emploi onéreuses en s'assurant de faire les bonnes choses pour garantir un tel emploi⁷⁰⁴. Ainsi, alors qu'un programme clinique qui opte pour le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle donne aux étudiant-e-s en droit des perspectives critiques sur le métier d'avocat-e-s et des engagements envers la justice sociale, les étudiant-e-s sont parfois limité-e-s et influencé-e-s par des circonstances sociales, économiques et politiques qui vont bien au-delà des engagements individuels de choisir les options qui s'apparentent à la formation du Barreau⁷⁰⁵. Par ailleurs, un autre élément qui limite leur recherche pour des opportunités militantes ou critiques est la méthode de notation de courbe assurant un environnement de compétition. Autrement dit, les étudiant-e-s sont soumis-e-s à un système qui hiérarchise leur intelligence en valorisant des normes de performance en fonction des notes obtenues⁷⁰⁶. Les cours cliniques qui fonctionnent avec la note de

⁷⁰⁰ *Ibid* à la p 10.

⁷⁰¹ Buhler, « The View from Here », *supra* note 50; Buhler, « Journeys to 20th Street », *supra* note 225.

⁷⁰² Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104.

⁷⁰³ *Ibid* à la p 113.

⁷⁰⁴ Kyle McEntee, Patrick Lynch & Derek Tokaz, « The Crisis in Legal Education: Dabbling in Disaster Planning » (2012) 46:1 University of Michigan Journal of Law Reform 225-266; Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 35 à la p 158; Susan Boyd, « Corporatism and Legal Education in Canada » (2005) 14:2 Social & Legal Studies 287.

⁷⁰⁵ Thomasset, *supra* note 89.

⁷⁰⁶ Cruz, « [On the] Road Back in », *supra* note 107; Habermacher, *supra* note 3.

réussite ou d'échec peuvent apparaître comme des opportunités manquées d'augmenter leur cote Z⁷⁰⁷. Cette unité statistique est une mesure qui exprime la position d'un·e étudiant·e par rapport aux autres en fonction de la moyenne des notes et de l'écart type, dont certains contextes professionnels utilisent pour sélectionner les candidatures considérées intéressantes⁷⁰⁸.

4.3.2 Le maintien de la motivation des étudiant·e·s

Un autre obstacle consiste au maintien de la motivation des étudiant·e·s en droit tout au long de la session et des projets en cours⁷⁰⁹. Les cours cliniques sont généralement très demandants pour les étudiant·e·s et iels peuvent se sentir dépassé·e·s par la portée et l'ampleur des projets cliniques⁷¹⁰. Cette forme de résistance de la part des étudiant·e·s peut aussi s'expliquer par la façon dont les projets d'une clinique juridique rebelle s'inscrivent dans leurs idées de ce que représente le métier d'avocat·e⁷¹¹. Malgré tout, selon Sarah Buhler, les étudiant·e·s sont généralement motivé·e·s par l'obtention d'un résultat; iels veulent même sentir qu'iels font une différence⁷¹². Or, il peut être difficile pour une clinique rebelle d'arrimer les attentes des étudiant·e·s avec certaines causes militantes qui proviennent du milieu communautaire soit en raison de l'urgence ou de l'ampleur du mandat qui doit être effectué en plus qu'une session⁷¹³.

Aussi, les cliniques rebelles abordent des sujets qui peuvent être confrontant et même démotivant quant à l'efficacité du système juridique actuel à répondre aux besoins de la population, particulièrement celle marginalisée⁷¹⁴. Les étudiant·e·s ont parfois des idées préconçues à propos des possibles apports du droit en faveur de la justice sociale⁷¹⁵. Or, les entretiens de Buhler avec plusieurs étudiant·e·s en droit

⁷⁰⁷ C'est d'ailleurs un élément soulevé par les étudiant·e·s dans le cadre du bilan de la session d'automne 2022 de la Clinique de justice sociale de l'UQAM.

⁷⁰⁸ Pierre Arcand, « Cote universitaire : déterminante pour le stage ? » (2 juin 2014) Droit-Inc, en ligne : www.droit-inc.com/article12870-Cote-universitaire-determinante-pour-le-stage.

⁷⁰⁹ La professeure Buhler utilise l'expression « déception » de la part des étudiant·e·s en droit : Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 35.

⁷¹⁰ *Ibid.*

⁷¹¹ Barry & al, *supra* note 105.

⁷¹² Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104 à la p 137.

⁷¹³ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126; Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104.

⁷¹⁴ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15; Barry & al, *supra* note 105; Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104.

⁷¹⁵ Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104.

démontrent qu’iels vivent une expérience de déception intense qui entraîne une réorientation de leur identité⁷¹⁶. Souvent, leurs expériences cliniques remettent en question et même défont leur perception d’eux-mêmes en tant que personne responsable de sauver toutes personnes démunies⁷¹⁷. En effet, selon l’expérience clinique de Sarah Buhler à CLASSIC, les étudiant·e·s débutent leur session avec « un sentiment d’optimisme quant au fait que le droit pouvait apporter des solutions aux problèmes de leurs client·e·s, mais que leurs observations et leurs expériences à CLASSIC ont démontré que cet idéalisme n’était pas avéré [traduction libre] »⁷¹⁸. Cette dernière remarque que l’état de déception des étudiant·e·s impacte leur niveau de motivation durant la session et peut mener à un sentiment de défaitisme face à certains constats difficiles⁷¹⁹. Plusieurs ouvrages de recherche sur l’expérience étudiante clinique soulèvent le fait que les étudiant·e·s sont non seulement confronté·e·s à des personnes qui vivent des situations de vulnérabilité et d’inégalité, aux configurations politiques des règles de droit, mais iels prennent également conscience des difficultés du travail d’équipe⁷²⁰. En étant confronté·e·s au monde professionnel et pratique du droit, les étudiant·e·s sont encouragé·e·s par une clinique universitaire rebelle à remettre en question la logique et le système de pensées enseignés durant le baccalauréat en droit⁷²¹.

4.3.3 Les privilèges des étudiant·e·s en droit

Un dernier obstacle lié à la résistance des étudiant·e·s en droit face au cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit concerne leurs privilèges⁷²². Non seulement l’enseignement du droit et la culture juridique dominante promeuvent l’idée que les étudiant·e·s en droit ont une identité professionnelle d’élite, étroitement liée au statut social et économique, au pouvoir et aux privilèges, iels sont généralement privilégié·e·s par rapport aux groupes ou organisations client·e·s d’une clinique rebelle qui font affaire avec une population marginalisée en n’occupant pas de positions précaires les mettant constamment en contact avec la loi⁷²³. Il y a donc un défi à surmonter par rapport au fait de les amener à déconstruire leur

⁷¹⁶ *Ibid* à la p 137.

⁷¹⁷ *Ibid* à la p 128.

⁷¹⁸ *Ibid*.

⁷¹⁹ *Ibid*.

⁷²⁰ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 12.

⁷²¹ *Ibid*.

⁷²² Allen & Rossatto, *supra* note 245; Bohmer & Briggs, *supra* note 562.

⁷²³ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16; Bhabha, « Towards a Pedagogy of Diversity in Legal Education », *supra* note 7; Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 14 à la p 121.

position privilégiée, notamment en remettant en question leur compréhension limitée des enjeux ou des réalités des communautés desservies par la clinique rebelle⁷²⁴.

4.3.4 Les stratégies pour limiter ces obstacles

Afin d'atténuer les résistances et les obstacles provenant des étudiant·e·s en droit, je propose quelques propositions ou pistes de réflexion en m'inspirant des projets de recherche qui ont abordé ce sujet.

4.3.4.1 L'annonce de la présence de partenaires variés

La première stratégie concerne la réticence de certain·e·s étudiant·e·s de choisir de s'inscrire dans une clinique universitaire qui mobilise le cadre inspiré de la pratique rebelle du droit. En effet, ce type de clinique attire la plupart du temps une certaine clientèle étudiante qui ne se voit pas dans l'identité professionnelle traditionnellement véhiculée par les facultés de droit⁷²⁵. Pour accroître l'intérêt d'une clinique rebelle chez les étudiant·e·s qui hésitent à s'inscrire pour des raisons de préoccupations quant à leur taux de placement ou à la réussite de l'examen de l'École du Barreau permettant d'être inscrit·e sur le tableau de l'ordre, la clinique a intérêt à mettre l'accent sur l'ouverture de leurs horizons sur des perspectives d'emplois alternatives⁷²⁶. Ainsi, une clinique universitaire rebelle expose les étudiant·e·s en droit à un style différent de la pratique du droit. Lors des entrevues de la professeure Buhler avec des ancien·ne·s étudiant·e·s en droit de la clinique CLASSIC, iels ont fait remarquer à quel point l'expérience est différente de la culture dominante au sein des cabinets d'avocat·e·s qui imprègnent l'enseignement du droit⁷²⁷. Les étudiant·e·s ont également soulevé la façon dont la clinique CLASSIC « fonctionnait comme un refuge par rapport au monde conventionnel de la profession d'avocat·e et de l'école de droit »⁷²⁸. Au sein de la clinique, cela peut se traduire par l'invitation d'intervenant·e·s et de professionnel·le·s du droit qui œuvrent dans l'intersection entre le droit et le milieu communautaire/activiste⁷²⁹. Une clinique rebelle universitaire a donc intérêt à mettre de l'avant la présence de partenaires variés qui offrent aux

⁷²⁴ Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104.

⁷²⁵ *Ibid.*

⁷²⁶ *Ibid* aux pp 151-159.

⁷²⁷ *Ibid* à la p 114.

⁷²⁸ *Ibid.*

⁷²⁹ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

étudiant-e-s des opportunités motivantes de contribuer concrètement à l'avancement des mouvements en faveur d'une meilleure justice sociale.

4.3.4.2 La création d'outils destiné-e-s aux étudiant-e-s

Puis, concernant le défi de maintenir la motivation des étudiant-e-s, il est essentiel de bien les préparer à l'enseignement clinique et au cadre pédagogique rebelle⁷³⁰. Tel que le soulève Michael Cozens, ancien étudiant du Dalhousie Legal Aid Service, il est important pour les étudiant-e-s en droit de comprendre ce que l'enseignement clinique peut leur permettre de retirer en termes d'apprentissages⁷³¹. Pour ce faire, une clinique doit mettre sur pied des outils adéquats pour permettre aux étudiant-e-s d'aborder les problèmes et les événements imprévisibles afin d'en tirer des leçons. Il est important d'instaurer un climat de confiance et de faire prendre conscience aux étudiant-e-s que la dynamique de la classe est la responsabilité de toutes⁷³². Dans une clinique universitaire rebelle, il est préférable pour les clinicien-ne-s d'exprimer leur disponibilité pour recevoir les ressentis des étudiant-e-s sur une base individuelle, en plus d'instaurer des séances durant lesquelles un suivi avec tous les partenaires et les étudiant-e-s pour s'assurer qu'ils comprennent leur mandat et respectent les attentes⁷³³. L'objectif est d'aider les étudiant-e-s à rester motivé-e-s et à comprendre que le travail qu'ils font a un objectif concret, et ne représente pas qu'un simple travail universitaire⁷³⁴. En effet, Karen Tokarz, Nancy Cook, Susan Brooks et Brenda Blom écrivent qu'une clinique doit gérer la complexité du travail demandé aux étudiant-e-s en assurant un équilibre entre le concret et le conceptuel⁷³⁵. Une séance introductive axée sur la présentation de la méthodologie coconstructive clinique pourrait donc être une façon efficace de décrire le fonctionnement de la clinique, d'être le plus clair-e possible quant au niveau d'implication et aux objectifs du cours⁷³⁶.

⁷³⁰ Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104; Shah, *supra* note 108.

⁷³¹ Michael Cozens, « Clinical Legal Education: A Student Perspective » (1993) 2:1 Dalhousie Journal of Legal Studies 201, à la p 230.

⁷³² hooks, *Teaching community: a pedagogy of hope*, *supra* note 14 aux pp 22 et 118.

⁷³³ Selon Cozens, les clinicien-ne-s auraient intérêt à développer l'écoute active : Cozens, *supra* note 731.

⁷³⁴ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126.

⁷³⁵ *Ibid.*

⁷³⁶ Barry & al, « Teaching Social Justice Lawyering », *supra* note 105.

4.3.4.3 La prévision d'un temps raisonnable pour l'assimilation des notions enseignées

Un autre moyen d'assurer que les étudiant·e·s aient le temps d'assimiler toutes les connaissances/compétences nécessaires pour bien saisir les composantes du dossier sur lequel iels travaillent, sans se sentir pressé·e·s ou limité·e·s par le court délai d'une seule session universitaire, est de prévoir assez de temps pour qu'iels se familiarisent avec le mandat⁷³⁷. Il s'agit d'un défi supplémentaire pour certaines universités, par exemple l'UQAM et l'Université de Sherbrooke, qui offrent les cours cliniques en une seule session. Or, la solution est de prévoir l'option pour les étudiant·e·s de se réinscrire à la session prochaine dans la continuité du même mandat ou d'un autre partenariat avec le même organisme communautaire⁷³⁸.

4.3.4.4 La mise en place d'un système de soutien

Ensuite, à propos de l'obstacle lié au sentiment de déception des étudiant·e·s en droit, comme mentionné dans le chapitre 3.3, le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle fait appel aux pédagogies critiques qui ont « développé des modèles intéressants pour la prise en compte des émotions et des remises en question dans la classe »⁷³⁹. Les émotions (l'anxiété, la honte, la peur, le stress, etc.) peuvent influencer l'ouverture des étudiant·e·s dans leurs interactions en classe et celles avec les partenaires⁷⁴⁰. Ainsi, une clinique juridique universitaire aurait intérêt à prévoir un système de soutien qui provient de l'externe ou des professeur·e·s responsables de la clinique, afin de ne pas les laisser seul·e·s dans cette période⁷⁴¹.

4.3.4.5 La thématization en classe de cadres de références ou d'un système de connaissances différents

Concernant le dernier obstacle en lien avec les potentielles résistances provenant des étudiant·e·s en droit, une clinique universitaire doit être en mesure de gérer les tensions qui peuvent être difficiles à porter pour les étudiant·e·s, comme celle de la posture d'une personne experte en droit et celle d'apprenante auprès

⁷³⁷ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 394.

⁷³⁸ Il faut admettre qu'il peut être difficile pour les clinicien·ne·s de déterminer si la tâche à accomplir est gérable pour les étudiant·e·s de la clinique lors d'un semestre ou d'une année donnés, et si elle constitue un défi à relever qui est raisonnable.

⁷³⁹ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 14; Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 394.

⁷⁴⁰ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 14; Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104.

⁷⁴¹ hooks, *Teaching community: a pedagogy of hope*, *supra* note 14 à la p 103; Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15.

de communautés ne bénéficiant pas de leur position privilégiée⁷⁴². Les étudiant·e·s en droit sont majoritairement des personnes blanches provenant d'une classe moyenne, ayant été peu exposé·e·s à la diversité⁷⁴³. Or, bien qu'elles puissent être difficiles à naviguer, ces zones de tensions rendent les expériences de l'enseignement clinique enrichissantes⁷⁴⁴. Susanne Bohmer et Joyce L. Briggs écrivent qu'une exposition au concept d'oppression dans les cours aide au moins certain·e·s étudiant·e·s à mieux comprendre, à apprécier et à interagir avec ceux qui sont différents d'eux⁷⁴⁵. Ainsi, la posture d'humilité mise de l'avant par le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle permet aux étudiant·e·s d'assurer un équilibre dans leur positionnement en plus d'évoluer dans leurs réflexions en les invitant à ne jamais se complaire de leur travail⁷⁴⁶. Les clinicien·ne·s doivent jouer un rôle important à titre de modèles en partageant leurs propres histoires sur leur transformation qui leur a permis de comprendre leurs privilèges⁷⁴⁷.

Une grande partie de la résistance et des difficultés que les étudiant·e·s prévilégié·e·s rencontrent avec les notions sur l'oppression fondée sur la race, le sexe, le genre, la capacité et la classe est due au fait qu'ils examinent les comportements et les attitudes individuels indépendamment du contexte social et culturel dans lequel ils se trouvent⁷⁴⁸. La culture dominante met l'accent sur l'individualisme, les étudiant·e·s ont besoin qu'on leur rappelle continuellement l'importance de ce contexte⁷⁴⁹. Une autre stratégie est donc de thématiser en classe, lors des séminaires, la différence de culture entre celle dominante et celles marginalisées propre aux milieux communautaires ou aux communautés ciblées par les actions de la clinique, afin de faire réfléchir les personnes étudiantes sur leur propre position de privilèges⁷⁵⁰. Cette pratique a été développée principalement dans la littérature clinique qui aborde les rapports entre les

⁷⁴² Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104.

⁷⁴³ Bohmer & Briggs, *supra* note 562; Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104; Buhler, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach », *supra* note 12.

⁷⁴⁴ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15.

⁷⁴⁵ Bohmer & Briggs, *supra* note 562 à la p 162.

⁷⁴⁶ C'est d'ailleurs ce que la clinicienne Sandra Babcock mentionne à ses étudiant·e·s: « 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 »: Babcock, *supra* note 39 à la p 15.

⁷⁴⁷ Allen & Rossatto, *supra* note 245.

⁷⁴⁸ Bohmer & Briggs, *supra* note 562.

⁷⁴⁹ *Ibid*, à la p 156.

⁷⁵⁰ Christine Zuni Cruz, « [On the] Road Back in », *supra* note 107; Patricia Barkaskas & al, *supra* note 105.

cliniques universitaires et les communautés autochtones. Ce type d'ouvrages théorise le développement d'une pédagogie visant à apprendre aux étudiant·e·s « *lawyering for Indigenous peoples* »⁷⁵¹. Ce type de pratique du droit s'articule avec la pédagogie clinique rebelle, puisqu'elle vise à préparer les étudiant·e·s à s'impliquer dans des communautés dans l'optique de contribuer à la justice sociale muni·e·s d'une approche émancipatrice et anti-oppressive. Tout comme la pratique rebelle, le concept de « *lawyering for Indigenous peoples* » implique la reconnaissance d'une considération et d'une connaissance des besoins et des réalités des partenaires (ou client·e·s). Autrement dit, les clinicien·ne·s ont développé des façons d'enseigner l'intégration de cadres de références ou d'un système de connaissances différent auprès des étudiant·e·s⁷⁵². Il s'agit notamment de reconnaître que certaines valeurs ou façons de construire le savoir sont présentées comme étant objectivement et universellement bonnes, plutôt que contestables et valables dans un contexte culturel spécifique⁷⁵³. Une clinique juridique universitaire rebelle peut donc s'inspirer de la *Indigenous Community Legal Clinic* de l'Université de Colombie-Britannique dont la composante d'enseignement théorique se concentre sur la décolonisation et l'indigénisation de l'enseignement en droit. L'objectif est d'apprendre aux étudiant·e·s à résister à « la violence normative de l'éducation juridique en général [traduction libre] »⁷⁵⁴. En effet, le milieu académique a tendance à imposer ses façons de faire en profitant de sa notoriété pour se présenter comme détenteur et producteur principal de connaissances. Les étudiant·e·s représentent ce milieu et vont également représenter la profession qui bénéficie de privilèges et du prestige. Iels devraient apprendre à affronter la culture de la domination grâce au changement de leur perception du monde, ensuite par l'expulsion des mythes créés et développés dans la structure d'oppression⁷⁵⁵.

4.4 Les collègues professeur·e·s de droit et de l'Université

Le quatrième lieu de résistance possible que peut rencontrer une clinique universitaire qui opte pour le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle provient du fonctionnement interne de l'université

⁷⁵¹ *Ibid.*

⁷⁵² *Ibid.*

⁷⁵³ *Ibid.*

⁷⁵⁴ Barkaskas & al, *supra* note 105 à la p 141.

⁷⁵⁵ Freire & Pereira, *supra* note 14 aux pp 36 et 37.

et/ou de la faculté de droit, ce qui comprend aussi les professeur-e-s de droit non impliqué-e-s dans l'enseignement clinique⁷⁵⁶.

4.4.1 La nature des dossiers entrepris par la clinique

Tout d'abord, il pourrait y avoir des conflits avec l'université en raison de la nature des dossiers entrepris par la clinique rebelle⁷⁵⁷. Une telle clinique choisit donc des dossiers qui ont généralement une vocation visant la remise en cause des canons dominants qui façonnent notre société en mobilisant des stratégies qui soutiennent des groupes militants locaux⁷⁵⁸. Il peut s'agir également de dénoncer certaines pratiques ou problématiques qui concernent le milieu universitaire (par exemple, la dénonciation du mégenrage par les membres du corps professoral ou administratif) ou encore s'ils adoptent une posture jugée trop militante ou radicale qui affecterait l'image de l'Université (par exemple, un dossier qui milite pour le respect des droits des personnes travailleuses du sexe)⁷⁵⁹. Ainsi, le fait pour une clinique rebelle de choisir des mandats trop controversés pourrait constituer un obstacle important quant au maintien de ses activités, si la faculté décide de ne pas fournir un soutien institutionnel à la clinique quant à la promotion du cours par exemple⁷⁶⁰.

4.4.2 Le taux d'effectivité du programme clinique

Un autre obstacle, qui affecte tous les types de cliniques, est le fait de garantir et de convaincre l'institution que le programme est assez effectif en termes de client-e-s desservi-e-s ou qu'il forme assez d'étudiant-e-s⁷⁶¹. Autrement, il est susceptible d'être annulé⁷⁶². Sarah Marsden écrit que dans le contexte des politiques néolibérales actuelles, les universités sont encouragées à valoriser les résultats fondés sur

⁷⁵⁶ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16 aux pp 224-226.

⁷⁵⁷ *Ibid* aux pp 227-229; Archer, *supra* note 311; Habermacher, *supra* note 3.

⁷⁵⁸ Anthony Alfieri, « The Poverty of Clinical Canonic Texts » (2019) 26 *Clinical L Rev* 53.

⁷⁵⁹ Sur ce point, le rapport collectif suivant la tenue de la deuxième rencontre des « États Généraux de l'Enseignement Supérieur » regroupant plusieurs organisations syndicales afin de discuter des « pratiques de gestions des établissements d'enseignement supérieur du Québec et sur leurs impacts sur la collégialité et la liberté académique » fait état d'un tel risque. Le rapport dénonce le fait que « l'imposition des pratiques managériales issues de la nouvelle gestion publique a mis à mal les principes de collégialité et de liberté académique: « États généraux de l'enseignement supérieur - Pour des solutions concrètes en enseignement supérieur ! », (2018) Rapport du collectif, p. 7, en ligne: cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/organismes-lies/13_FREUQ-CSQ_20210707.pdf; Archer, *supra* note 311 aux pp 409-414.

⁷⁶⁰ *Ibid*; Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16.

⁷⁶¹ Marsden, « Just Clinics », *supra* note 314.

⁷⁶² *Ibid*.

le marché et la réification des services⁷⁶³. Or, les cliniques rebelles universitaires sont susceptibles d'être affectées par cet obstacle de manière plus importante, car elles mettent de l'avant l'importance du travail réflexif et émotionnel⁷⁶⁴. Ce type d'apprentissage requiert un petit nombre d'étudiant-e-s⁷⁶⁵. Les contraintes institutionnelles en matière de rentabilité rendent donc plus difficiles de justifier les cours facultatifs de droit, tels que les programmes cliniques rebelles qui encouragent l'enseignement en petits groupes⁷⁶⁶.

4.4.3 La méfiance et la méconnaissance des autres personnes du corps enseignant

Ensuite, la méfiance et la méconnaissance des autres personnes du corps enseignant peuvent représenter un autre obstacle aux cliniques juridiques universitaires qui mobilisent le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle⁷⁶⁷. La personne clinicienne responsable de la clinique a un nombre souvent réduit d'étudiant-e-s par rapport aux cours plus traditionnels tenus par les autres professeur-e-s de droit⁷⁶⁸. Cette situation peut causer des conflits internes quant à la mauvaise compréhension des tâches effectuées par les clinicien-ne-s qui sont différentes de celles traditionnelles associées à la charge professorale, en plus d'être exigeantes⁷⁶⁹. Une clinique universitaire rebelle nécessite un niveau de préparation en amont qui est très important, notamment la construction du lien avec les partenaires pour identifier et créer les projets⁷⁷⁰. Les clinicien-ne-s doivent ainsi perpétuellement défendre la légitimité du travail et l'ampleur

⁷⁶³ *Ibid.*

⁷⁶⁴ Imai, *supra* note 100; Quigley, « Reflections of Community Organizers », *supra* note 107; Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

⁷⁶⁵ Seear, Bliss, Galowitz & Klein, « Exploring the role of emotions in clinical legal education: inquiry and results from an international workshop for legal educators », *supra* note 619; Kmak & Minashvili, « Students' emotions in clinical legal education: a study of the Helsinki Law Clinic », *supra* note 628; Blengino & al, « Reflective Practice », *supra* note 552.

⁷⁶⁶ Raj, *supra* note 549.

⁷⁶⁷ Même qu'il peut y avoir de la compétition entre les clinicien-ne-s, surtout entre ceux dont les programmes cliniques sont établis depuis longtemps, et les nouveaux. Par exemple, Mkwebu écrit que les projets cliniques qui proposent un nouveau cadre, comme celui de la pratique rebelle du droit, peuvent paraître comme étant moins solides, coûteux et qui entravent les efforts visant à soutenir les programmes cliniques déjà existants : Tribe Mkwebu, « Research on Clinical Legal Education: Unpacking the Evidence » dans Linden Thomas & Nicholas Johnson, ed, *The Clinical Legal Education Handbook*, Institute of Advanced Legal Studies, 2020, aux pp 262-263.

⁷⁶⁸ Selon mon expérience en tant qu'étudiante en droit et en tant que coordinatrice aux activités de cocréation à la Clinique de Justice Sociale de l'UQAM, il y a moins d'étudiant-e-s dans les cours cliniques de manière générale.

⁷⁶⁹ En effet, la réussite d'un programme d'enseignement juridique clinique implique un plus petit nombre d'étudiant-e-s afin que la personne clinicien-ne puisse assurer une supervision de qualité du travail et un produit juridique véridique : Mkwebu, *supra* note 767, aux pp 262-263.

⁷⁷⁰ Gonzalez, « A Quiet Revolution », *supra* note 10.

des tâches à effectuer afin de justifier un dégrèvement ou une charge de cours plus petite pendant qu'ils dirigent la clinique⁷⁷¹. Autrement, l'épuisement professionnel est malheureusement envisageable⁷⁷².

4.4.4 Les stratégies pour limiter ces obstacles

Pour surmonter ces deux obstacles, voici quelques solutions inspirées des travaux de recherche sur le sujet des cliniques juridiques, en plus de mon expérience comme coordonnatrice aux activités de cocréation de la Clinique de justice sociale de l'UQAM. Tout d'abord, en ce qui concerne les conflits d'intérêts avec l'Université, la clinique rebelle aurait intérêt à faire des choix stratégiques quant aux activités qu'elle mène et ce qui est affiché officiellement. Cependant, il est certain qu'une clinique rebelle qui s'attaque à des projets qui concernent l'université à laquelle elle est attachée doit s'attendre à quelques oppositions, mais il semble qu'il s'agit d'un risque acceptable si l'objectif est d'engendrer des changements. Une clinique rebelle qui s'intéresse à ce qui se passe au niveau local sans toujours se tourner vers l'extérieur se construit une certaine crédibilité auprès du milieu communautaire, du fait qu'elle est prête à remettre en question le contexte académique⁷⁷³.

La deuxième proposition a un objectif à plus long terme et est essentielle au développement de l'enseignement clinique au Québec. La plupart du temps, c'est la méconnaissance et l'impression que le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle n'a pas été éprouvé comme produisant des résultats concrets, qui provoquent le sentiment de méfiance⁷⁷⁴. Afin de réduire le scepticisme des autres collègues professeur-e-s de droit, Tribe Mkwebu encourage les clinicien-ne-s à souligner dans des articles publiés de revues scientifiques non seulement les objectifs sociaux et professionnels généraux de leur clinique, mais aussi la richesse et la complexité de leurs méthodologies cliniques⁷⁷⁵.

⁷⁷¹ Denis Bussière et al, *La coconstruction des connaissances : l'expérience du Service aux collectivités de l'UQAM- Une inspiration majeure pour le TIESS*, Université du Québec à Montréal, Service aux collectivités, 2018, à la p 56.

⁷⁷² Mkwebu, *supra* note 767, aux pp 262-263.

⁷⁷³ Nesa Zimmermann, Vista Eskandari & Djemila Carron, « Des pédagogies cliniques aux pédagogies critiques : l'évolution de la Law Clinic sur les droits des personnes vulnérables de l'Université de Genève » (2021) 15 *Cliniques Juridiques* 1, à la p 7.

⁷⁷⁴ Mkwebu, *supra* note 767, aux pp 262-263.

⁷⁷⁵ *Ibid* aux pp 265-266.

4.5 Les limites internes des cliniques juridiques universitaires

Un dernier milieu de résistance provient des limites internes à la clinique universitaire qui opte pour un cadre inspiré de la pratique rebelle du droit⁷⁷⁶.

4.5.1 Le fonctionnement interne d'une clinique universitaire

Un premier obstacle lié au fonctionnement interne d'une clinique universitaire qui opte pour un cadre inspiré de la pratique rebelle est la difficulté pour les enseignant·e·s cliniques d'être embauché·e·s de manière permanent·e·s et à temps plein par l'université pour coordonner et suivre l'avancement des travaux⁷⁷⁷. Dans le cas particulier du cadre d'enseignant clinique de la pratique rebelle du droit, il nécessite beaucoup de temps de préparation (avant la session) afin d'établir les partenariats auprès des communautés et les mandats. À titre d'exemple, lors de mon expérience à la clinique comme coordonnatrice, il m'a fallu un été complet pour instaurer et mettre en œuvre une collaboration avec les partenaires. Les échanges de courriels et les nombreuses rencontres sont primordiaux afin d'assurer des échanges productifs et réellement co-constructifs. De plus, une clinique rebelle exige un engagement important des clinicien·ne·s tout au long de la session qui doivent s'assurer d'outiller les étudiant·e·s et de superviser le déroulement des activités de la clinique. Dans un esprit de collaboration, les partenaires et les professionnel·le·s responsables des supervisions ne sont pas les seul·e·s responsables du bon fonctionnement du mandat. L'équipe de la clinique doit s'assurer de prévoir des temps pour rencontrer les étudiant·e·s en dehors des heures de cours au besoin, de réviser les travaux, en plus de préparer tout le matériel les séances hebdomadaires.

Or, il peut être difficile pour les professeur·e·s d'être impliqué·e à toutes les étapes du déroulement des activités de la clinique sans subir de l'épuisement professionnel. Dans les mots de Mkwebu: « l'enthousiasme du personnel clinique retenu est aussi important pour la réussite et l'expansion d'un programme clinique que l'obtention de ressources suffisantes et l'octroi de conditions appropriées au personnel »⁷⁷⁸. Une clinique universitaire rebelle nécessite beaucoup d'implication de la part du corps professoral chargé de la gestion et de la supervision des activités de la clinique qui se produisent

⁷⁷⁶ Mkwebu, *supra* note 767, aux pp 262-263.

⁷⁷⁷ *Ibid* aux pp 262-270.

⁷⁷⁸ *Ibid* aux pp 264-265.

généralement à l'extérieur des périodes de cours⁷⁷⁹. Cette activité requiert un investissement important et sérieux de la personne clinicienne en plus de la préparation des séminaires et des dossiers cliniques qui seront entrepris par les étudiant-e-s, afin de s'assurer du maintien du lien de la clinique avec ses partenaires. Les cliniques universitaires rebelles doivent s'engager toute l'année et sur plusieurs années envers les communautés et les partenaires qu'elles desservent pour les rencontrer afin de préparer les dossiers cliniques pour l'année et pour faire des rétroactions quant au déroulement des dossiers⁷⁸⁰. La personne clinicien-ne responsable de la clinique a aussi des tâches administratives à compléter pour gérer la coordination (par exemple la gestion des interactions des étudiant-e-s avec les partenaires et toutes autres personnes impliquées ou qui souhaiteraient s'impliquer dans le projet clinique), la communication en plus de s'assurer de la pérennité des activités⁷⁸¹. Malheureusement, il est très rare que la tâche de supervision en plus de la tenue des séminaires hebdomadaire compte dans les crédits d'enseignement; ce qui rend la tâche d'enseignement pour une personne clinicienne assez ardue et facilement accablante⁷⁸².

4.5.2 La formation de l'équipe de supervision

Ensuite, une autre difficulté potentielle provient du fait qu'il est important de s'assurer que l'équipe de supervision est formée quant au cadre pédagogique clinique, en plus d'intégrer les valeurs propres à la théorie de la pratique rebelle du droit⁷⁸³. Les enseignant-e-s cliniques sont confronté-e-s à des défis pédagogiques uniques liés aux objectifs rebelles, aux méthodes de supervision, au retour d'information et à la notation. La supervision doit être intentionnelle⁷⁸⁴. Chaque session, il faut s'assurer que les techniques de supervision déployées sont appropriées pour les types de projets entrepris⁷⁸⁵. Or, les facultés de droit encouragent rarement les nouveaux enseignant-e-s à étudier la méthodologie de l'enseignement en classe, encore moins celle clinique⁷⁸⁶.

⁷⁷⁹ Shah, *supra* note 108; McDougall, « The Rebellious Law Professor », *supra* note 141.

⁷⁸⁰ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 394.

⁷⁸¹ Mkwebu, *supra* note 767 à la p 258.

⁷⁸² *Ibid.*

⁷⁸³ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 394.

⁷⁸⁴ Wallace Mlyniec, « Developing a Teacher Training Program for New Clinical Teachers » (2012) 19 Georgetown Law Faculty Publications and Other Works 327.

⁷⁸⁵ *Ibid.*

⁷⁸⁶ *Ibid.*

4.5.3 Les stratégies pour limiter ces obstacles

En ce qui concerne les solutions pour naviguer à travers ces différents obstacles, j'en suggère quelques-unes. Premièrement, pour harmoniser les supervisions par les partenaires et les professionnel-le-s, je propose de les inviter lors des présentations des projets menés par les étudiant-e-s en classe durant lesquelles leurs commentaires sont grandement encouragés⁷⁸⁷. Même qu'une implication de leur part dans l'élaboration des mandats, des modalités de supervision, dans le processus des évaluations finales des étudiant-e-s, des échéances de remise et de révision permet de s'assurer que les attentes de toutes sont mises au clair⁷⁸⁸.

Ensuite, par rapport à la surcharge pour la personne clinicienne responsable de la clinique, le fait de constituer une équipe composée de plusieurs personnes avec des compétences différentes pour diriger la clinique est une bonne façon de distribuer la charge de travail⁷⁸⁹. Il peut être judicieux d'avoir du soutien de personnes qui ont de l'expertise dans le milieu communautaire afin d'établir des façons de s'assurer d'une bonne communication avec les partenaires quant aux différentes attentes réciproques⁷⁹⁰. Par exemple, la Clinique de justice sociale de l'UQAM a comme partenaire le Conseil québécois LGBT⁷⁹¹. Autrement dit, en échange d'une rémunération, quelques personnes travaillant pour le Conseil révisent et appuient la Clinique dans l'élaboration de son fonctionnement interne. Il peut s'agir de fiches d'ententes pour les partenariats ou encore de participer à des comités de gestion des ressources. Suivant la méthodologie d'une clinique rebelle, ce type d'implication d'un acteur communautaire permet même de concrétiser le principe de coconstruction⁷⁹².

⁷⁸⁷ Au Québec, le modèle des plénières de la CIDDHU est un bon exemple de ce type de pratiques. De plus, comme mentionné dans le chapitre 3, Freeman développe l'idée de l'enseignement croisé, qui consiste à inviter des organisateurs et des leaders communautaires dans les salles de classe. Cela leur permet d'enseigner dans un espace normalement réservé aux étudiant-e-s en droit : Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

⁷⁸⁸ Alors que Nicolson propose de mettre sur pied des enquêtes de satisfaction pour les partenaires et les client-e-s de la clinique, Mizanur Rahman propose de son côté l'évaluation des étudiant-e-s par les clinicien-ne-s en étant accompagné-e-s des « leaders » de la communauté : Nicolson, *supra* note 148; Rahman, « CLR, 'rebellious lawyering', and justice education », *supra* note 100.

⁷⁸⁹ Rachel Kirkup, « Collaborative public legal education: a case of 'many hands make light work', or 'too many cooks'?! » (2019) 3 *International Journal of Public Legal Education* 75, aux pp 77-79.

⁷⁹⁰ Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104.

⁷⁹¹ À titre de coordonnatrice aux activités de cocréation de la Clinique de Justice sociale de l'UQAM, j'ai eu la chance de participer à l'élaboration du partenariat avec le Conseil québécois LGBTQ.

⁷⁹² Barkaskas & Buhler, « Beyond Reconciliation: Decolonizing Clinical Legal Education », *supra* note 146; Buhler, « The View from Here: Access to Justice and Community Legal Clinics Forum Topic Articles: Access to Justice », *supra* note 50; López, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, *supra* note 9; López, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary », *supra* note 10.

Comme dernière solution pour diminuer les effets des potentiels obstacles présentés dans cette partie en lien avec la formation de l'équipe de supervision, il serait opportun de mettre sur pied des procédures pour faciliter la gestion des tâches usuelles et celles en lien avec *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19* au sein d'une université qui chapeaute ou qui prévoit chapeauter différents programmes cliniques⁷⁹³. La mise sur place d'une plateforme favorisant le partage des connaissances accumulées à travers les années par les clinicien-ne-s qui mobilisent un cadre clinique rebelle est un autre bon moyen de centraliser les informations pertinentes et utiles⁷⁹⁴. Des ateliers de formation pourraient être également préparés par les clinicien-ne-s qui ont de l'expérience en matière d'enseignement clinique et par rapport au cadre de la pratique rebelle. Il est également important de créer ou d'encourager les clinicien-ne-s à s'impliquer dans des espaces durant lesquels les clinicien-ne-s peuvent échanger sur leurs défis et leurs succès afin d'engendrer des discussions constantes sur l'évolution des programmes cliniques qui mobilisent la pratique rebelle du droit au Québec⁷⁹⁵. Par exemple, le Réseau des cliniques juridiques francophones, dont plusieurs cliniques juridiques universitaires québécoises sont membres, est un bon médium pour favoriser les échanges et les partages qui dépassent la province, dans le but de comparer les différentes stratégies mises en place⁷⁹⁶.

4.6 Le milieu communautaire

Un cinquième lieu de résistance provient du milieu communautaire et de sa méfiance envers le milieu universitaire et professionnel du droit⁷⁹⁷. Cet obstacle affecte la durabilité des partenariats qui sont essentiels pour une clinique universitaire rebelle. Plusieurs raisons expliquent cette situation, mais celle qui concerne la peur de l'appropriation du savoir et du manque de reconnaissance de certains types

⁷⁹³ Des procédures pour vérifier l'admissibilité des avocat-e-s ou notaires responsable de superviser les étudiant-e-s qui promulguent des conseils juridiques ; pour vérifier de l'admissibilité des étudiant-e-s sur ce même point ; pour établir les obligations, les procédures et les responsabilités de la clinique ou de l'UQAM en cas de faute professionnelle ou civile ; mettre en place d'une plateforme pour la gestion et la conservation des dossiers ; assurer la signature des ententes de confidentialité ; outiller les étudiant-e-s en matière déontologique, éthique en plus d'identifier la différence entre le conseil et l'information juridique.

⁷⁹⁴ Plusieurs projets ont adopté cette philosophie de consolider des cadres pour la relève de clinicien-ne-s. Il existe notamment cet ouvrage : *The Clinical Legal Education Handbook*, University of London Press, 2020.

⁷⁹⁵ Il ne semble pas avoir ce type de projet qui existe au Québec. Cependant, il existe le Réseau des cliniques juridiques francophones qui offrent une plateforme de partage de connaissances entre les cliniques juridiques à travers le monde. Plusieurs cliniques juridiques universitaires sont membres.

⁷⁹⁶ Réseau des cliniques juridiques francophones, en ligne : www.cliniques-juridiques.org/.

⁷⁹⁷ Barry & al, *supra* note 105; Freeman, « Teaching for Change », *supra* note 104; Barkaskas & al, *supra* note 105.

d'expertises qui ne sont traditionnellement pas associés à l'académie (qui proviennent par exemple de l'expérience ou qui ne sont pas reconnus comme scientifiques) est celle qui me semble la plus évidente dans le cas de l'enseignement clinique en droit⁷⁹⁸. Sawsan Abdulrahim, Maya El Shareef, Maysam Alameddine, Rema Afifi et Suad Hammad écrivent que cette méfiance peut être attribuée au fait que l'université a historiquement affirmé sa prérogative sur des questions sur la base d'une expertise supérieure. Le milieu communautaire ne s'est pas souvent vu reconnaître ou rémunérer adéquatement leur apport informant tout autant les théories développées par le milieu académique qui a tendance à s'en approprier les connaissances⁷⁹⁹. Or, cette expertise a trop souvent été perçue par les communautés comme des armes de langage et des idées servant des intérêts individuels⁸⁰⁰. Pour cette raison, la recherche et la mise en œuvre d'un partenariat avec le communautaire peuvent s'avérer complexes. Il est important qu'une clinique universitaire rebelle maintienne un équilibre entre ses objectifs pédagogiques envers les étudiant·e·s et sa mission de justice sociale qui consiste à rendre service à un partenaire dans un contexte communautaire⁸⁰¹. En d'autres mots, le risque que les programmes cliniques se concentrent davantage sur l'amélioration du profil de leurs institutions et de leurs étudiant·e·s, ainsi que sur l'amélioration des résultats des diplômé·e·s peut être décourageant pour certains partenaires communautaires⁸⁰².

4.6.1 La gestion des attentes des organismes communautaires et d'une clinique rebelle

Certains obstacles peuvent provenir de la gestion des attentes des organismes communautaires quant au produit final et au degré de leur implication. Ces attentes peuvent être un peu différentes de ce qui est attendu d'une clinique rebelle au sein d'une relation à la fois pédagogique, et à la fois de service⁸⁰³. Les partenaires ont des besoins bien réels et urgents. Ils donnent accès aux étudiant·e·s à leur réalité et à leur fonctionnement interne, donc ils s'attendent raisonnablement à une contrepartie qui leur sera utile et qui répond à leurs besoins juridiques n'ayant généralement pas un·e professionnel·le du droit⁸⁰⁴. Dans certains

⁷⁹⁸ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126.

⁷⁹⁹ Sawsan Abdulrahim & al, « The Potentials and Challenges of an Academic–Community Partnership in a Low-Trust Urban Context » (2010) 87 *Journal of urban health: bulletin of the New York Academy of Medicine* 1017.

⁸⁰⁰ *Ibid.*

⁸⁰¹ Kirkup, *supra* note 789.

⁸⁰² *Ibid* aux pp 79-80.

⁸⁰³ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 13.

⁸⁰⁴ *Ibid.*

cas, l'organisme partenaire pourrait même s'attendre à recevoir un service juridique de nature professionnelle, sans avoir aucun rôle dans la vocation pédagogique du projet.

Du côté de la clinique rebelle, cette situation peut engendrer une tension interne « entre la nécessité de créer des produits ou résultats tangibles (nombre de clientes conseillées dans une permanence, nombre de rapports rédigés ou de brochures publiés, etc.) »⁸⁰⁵ et celle de prendre le temps de favoriser des apprentissages ou des réflexions. Concrètement, cet obstacle peut être ressenti dans le cas des cliniques rebelles qui font appel à une approche mixte de supervision. Ce modèle permet d'offrir aux étudiant·e·s un soutien des enseignant·e·s de droit formé·e·s en pédagogie clinique et la pratique rebelle, une supervision d'un·e professionnel·le (pouvant provenir de différentes disciplines, selon le champ d'expertise nécessaire au dossier), en plus d'un contact direct avec l'organisme partenaire qui guide les étudiant·e·s à travers leurs attentes et leurs besoins⁸⁰⁶. Contrairement à un stage professionnel, l'enseignement clinique opte pour une approche pédagogique d'accompagnement en encourageant notamment des discussions avec les étudiant·e·s sur les projets en cours et les défis rencontrés⁸⁰⁷. En effet, « la force vitale des cliniques »⁸⁰⁸ et ce qui les distingue de toutes autres formes d'apprentissage par expérience, provient de la tension inhérente à l'enseignement clinique entre les objectifs pédagogiques et de justice. Cependant, il peut être difficile d'instaurer un fonctionnement de supervision qui reflète l'esprit de la pratique rebelle: les étudiant·e·s, les clinicien·ne·s, et les partenaires agissent dans une optique de coconstruction du projet, mais également dans un contexte pédagogique. Par exemple, l'organisme partenaire peut s'attendre à recevoir des services selon l'image traditionnelle de la relation client·e/avocat·e, sans avoir à s'impliquer durant la session auprès des étudiant·e·s ou à contribuer au contexte d'apprentissage, ce qui n'est pas l'objectif visé⁸⁰⁹.

4.6.2 La création des partenariats

De plus, la création des partenariats avec des organismes communautaires peut s'avérer difficile et ardue si la clinique ne possède pas non plus une bonne connaissance des besoins, des dynamiques et des réalités

⁸⁰⁵ *Ibid* à la p 16.

⁸⁰⁶ Wallace Mlyniec, « Where to Begin? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy | Request PDF » (2012) 18 Clinical L Rev 505.

⁸⁰⁷ Gonzalez, « A Quiet Revolution », *supra* note 10.

⁸⁰⁸ Carron, Zimmermann & Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques », *supra* note 15 à la p 1.

⁸⁰⁹ *Ibid*.

des communautés dans lesquelles elles veulent s’implanter⁸¹⁰. La pratique du droit communautaire exige une prise de conscience de ces aspects multidimensionnels de l’identité des groupes communautaires qui ne s’arrêtent pas à l’aspect géographique⁸¹¹. Les différents partenaires peuvent sentir une certaine rivalité à l’égard des autres en raison du fait qu’il y a certains sujets ou certains types d’organismes qui reçoivent plus d’aide de la clinique universitaire que d’autres⁸¹². La clinique doit donc s’assurer d’élaborer une procédure à suivre quant au choix des dossiers, afin de maintenir un équilibre et de s’assurer de représenter adéquatement les problématiques qui sont moins d’actualité ou controversés dans le débat public.

4.6.3 Les stratégies pour limiter ces obstacles

Le cadre d’enseignement clinique de la pratique rebelle propose d’instaurer dialogue constant et permanent avec les partenaires⁸¹³. Cette dynamique coconstructive implique d’élaborer « des mécanismes de rencontre, de coordination, de médiation, de traduction, de mise en perspective, d’évaluation et de rétroaction »⁸¹⁴. Afin de maintenir une bonne liaison avec les partenaires, il est important pour la clinique de redéfinir le rôle de chacun·e pour éviter qu’il y ait d’un côté la clinique qui soit chargée de produire des connaissances (les personnes chercheuses/étudiantes) et de l’autre, les partenaires qui sont maintenus au poste de récepteurs de connaissances⁸¹⁵.

Afin de diminuer l’état de méfiance du milieu communautaire envers celui universitaire, une des solutions est de développer « [une] stratégie de transfert et d’appropriation des résultats pour un réinvestissement dans l’action et pour assurer des retombées sociales pertinentes »⁸¹⁶. Autrement dit, une clinique aurait intérêt à mettre en place des procédures et de s’assurer de la diffusion et de l’appropriation par les communautés/partenaires des connaissances développées au cours des projets. Une clinique universitaire rebelle peut donc surpasser le sentiment de méfiance du milieu communautaire en identifiant des

⁸¹⁰ Barry & al, « Teaching Social Justice Lawyering », *supra* note 105; Cruz, « [On the] Road Back in », *supra* note 107; Kirkup, « Collaborative public legal education », *supra* note 789.

⁸¹¹ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 394.

⁸¹² Kirkup, « Collaborative public legal education », *supra* note 789.

⁸¹³ Piomelli, « Appreciating Collaborative Lawyering », *supra* note 107; Barkaskas & Buhler, « Beyond Reconciliation: Decolonizing Clinical Legal Education », *supra* note 146.

⁸¹⁴ Bussière et al, *supra* not 771, à la p 56.

⁸¹⁵ Ashar, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice », *supra* note 16 à la p 18.

⁸¹⁶ Bussière, *supra* note 771, aux pp 55, 59 et 65.

véhicules de transfert de connaissances (développement de produits dérivés, ajout de formations, etc.) pour favoriser une réelle appropriation et un réinvestissement dans l'action selon les besoins et la mission des communautés⁸¹⁷. L'établissement de ce type de relations peut être facilité par la création de collaborations éducatives. Concrètement, il peut s'agir pour les étudiant·e·s et le partenaire communautaire d'organiser ensemble des ateliers et des conférences destinés aux bénéficiaires ou aux membres de l'organisme. Par exemple, au sein de la *Roger Williams Community Justice & Legal Assistance Clinic* et de la *Washington University Civil Rights & Community Justice Clinic*⁸¹⁸, les étudiant·e·s sont tenu·e·s d'offrir, en plus du mandat recherche sur lequel iels travaillent, une forme d'éducation communautaire au cours du semestre en collaboration avec leurs partenaires communautaires, telle que des ateliers pour des bénéficiaires, d'autres organismes ou des prestataires de services⁸¹⁹. De cette façon, le transfert de connaissances est directement dirigé vers la communauté qui en bénéficie concrètement. Les résultats ne sont pas présentés uniquement à l'occasion de conférences destinées au milieu académique.

⁸¹⁷ *Ibid.*

⁸¹⁸ Tokarz & al, « Conversations on Community Lawyering », *supra* note 126 à la p 390.

⁸¹⁹ *Ibid.*

CONCLUSION

L'objectif principal de mon mémoire était de rendre compte de l'importance de s'intéresser à la diversité des types de cliniques universitaires existant en reconnaissant qu'elles mobilisent diverses visions de la pratique du droit et de l'enseignement clinique. Ma question de recherche interroge la pertinence du cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit pour l'enseignement clinique au Québec. Il est important de mentionner qu'il n'a jamais été question d'affirmer que le cadre technocentrique qui domine dans les cliniques universitaires canadiennes et étasuniennes, également mis de l'avant par le Barreau du Québec, est problématique. Ce dernier sert des objectifs précis qui sont tout simplement différents du cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit, malgré le fait que les deux cadres prétendent œuvrer pour la justice sociale. Cela étant dit, les cliniques universitaires qui souhaitent préparer les étudiant-e-s à une pratique du droit en milieu communautaire travaillant auprès de groupes marginalisé-e-s, qui s'inscrivent au sein de mouvement d'envergure en faveur de la justice sociale, auraient intérêt à s'intéresser à ce dernier cadre en raison du fait qu'il prépare les étudiant-e-s en droit à une vision alternative de la pratique du droit qui favorise l'autonomisation des communautés marginalisées.

Pour répondre à ma question, j'ai d'abord expliqué dans le premier chapitre le développement de la méthode de l'enseignement clinique en droit aux États-Unis, au Canada et précisément au Québec. J'ai présenté les aspects propres au contexte de l'enseignement clinique québécois qui sont la popularité et l'institutionnalisation grandissantes des cliniques juridiques universitaires, surtout depuis l'adoption de la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*⁸²⁰ permettant aux étudiant-e-s de promulguer des avis juridiques. Il y a aussi l'influence accrue du Barreau du Québec dans les programmes d'enseignement du droit.

Le chapitre 2 m'a permis d'établir ma méthodologie, ainsi que mon cadre théorique composé des théories de la pratique rebelle du droit et des pédagogies critiques⁸²¹. Tout d'abord, mon travail d'analyse s'est concentré sur une recherche documentaire dont la présentation des résultats s'est munie d'une approche critique. Ces éléments m'ont permis de faire le lien avec les courants et les tendances identifiés dans la

⁸²⁰ PL C-75, *supra* note 75.

⁸²¹ *Ibid.*

littérature sur l'enseignement clinique en droit: les modèles cliniques qui optent pour une perspective pédagogique professionnalisante et ceux qualifiés d'alternatifs. J'ai exposé la vision professionnalisante de l'enseignement clinique propre au Barreau du Québec, puisqu'il adopte un cadre technocentrique au sein de sa Clinique juridique. Cette dernière est axée sur la transmission des compétences traditionnelles et mise sur une conception de l'accès à la justice qui passe par l'accès au droit. Or, le cadre inspiré de la pratique rebelle du droit appartient plutôt au courant qualifié d'alternatif en raison de son approche non traditionnelle quant à l'enseignement et à la pratique du droit. Dans cette partie, j'ai pu démontrer qu'alors qu'il existe une multitude de variations de cadres cliniques axés sur la pratique du droit en contexte communautaire, le cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit offre une panoplie de principes et d'outils pour repenser les deux composantes généralement reconnues par la littérature sur la méthode d'enseignement clinique: la formation des juristes et rendre des services juridiques⁸²². Brièvement, ce dernier les imprègne d'une vision rebelle de la justice sociale.

Mon objectif était de cibler les lacunes et les critiques dans la littérature sur le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit afin de refléter les façons dont il appréhende les tensions inhérentes à la méthode d'enseignement clinique générale⁸²³. Ces tensions font référence aux effets de reproduction des canons parfois problématiques de l'enseignement et de la pratique du droit, et ceux de transformation. Elles sont importantes et doivent être considérées dans l'analyse des cadres et des théories de pratiques cliniques. Dans mon mémoire, j'ai voulu démontrer comment un tel cadre clinique qualifié d'alternatif propose notamment de changer les conceptions du droit, de la pédagogie et de l'identité professionnelle traditionnelles transmises aux étudiant·e·s lors de leurs études en droit. En analysant ces tensions de manière critique, j'ai démontré qu'elles permettent de considérer les difficultés à déconstruire les relations de pouvoir entre les professeur·e·s et les étudiant·e·s, ainsi qu'entre les juristes et les non-juristes dans le contexte d'enseignement clinique, compte tenu des valeurs dominantes qui circulent dans le milieu juridique dominant; c'est-à-dire la pratique et l'enseignement du droit⁸²⁴.

Dans le chapitre 3, j'ai analysé la pertinence du cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit en fonction des apports de ses deux objectifs principaux qui sont: la transmission de compétences professionnelles autres que juridiques et le développement d'un esprit critique. Chacun de ces éléments

⁸²² Buhler, « I Am Not a Caped Crusader », *supra* note 104.

⁸²³ *Ibid.*

⁸²⁴ *Ibid.*

a été décortiqué en fonction des stratégies pédagogiques non conventionnelles en droit mises de l'avant. De cette façon, j'ai tenté d'expliquer les apports des objectifs propres au cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit. Concernant le premier objectif, j'ai présenté les différentes compétences ciblées par le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle du droit: l'identification des besoins des communautés concernées; l'évitement du décalage culturel; l'engagement à long terme et de manière récurrente; la collaboration auprès d'autres professionnel-le-s. S'agissant du second objectif, j'ai abordé la théorie des moments de désorientation afin de rendre compte des assises théoriques et pédagogiques qui soutiennent le développement d'un esprit critique auprès des étudiant-e-s au sein d'une clinique juridique universitaire qui opte pour le cadre inspiré de la pratique rebelle du droit. Ensuite, j'ai présenté les avantages pour l'enseignement clinique au Québec des différentes façons de mettre en œuvre cet objectif à travers des stratégies de démystification du droit et des pratiques réflexives qui encouragent l'humilité, l'auto-évaluation et l'autocritique. La pertinence de chacune de ces approches à l'enseignement clinique en droit a été démontrée à l'aide d'explications quant à leurs apports pédagogiques alternatifs en comparaison aux principes et aux apprentissages inhérents à l'enseignement traditionnel du droit et au cadre clinique technocentrique. Concrètement, j'ai argumenté qu'une clinique juridique universitaire qui mobilise ce cadre peut aspirer à mieux former des juristes à la pratique en matière de justice sociale. J'ai également expliqué comment une clinique juridique universitaire peut concrétiser ces deux objectifs.

Dans le dernier chapitre, j'ai soulevé les potentiels obstacles provenant du fait d'implanter le cadre clinique d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit dans des facultés de droit québécoises. Il s'agit des résistances provenant Barreau du Québec et/ou du milieu professionnel; des organismes subventionnaires; des étudiant-e-s en droit; des collègues professeur-e-s de droit et de l'Université; du milieu professionnel; ainsi que des limites internes des cliniques juridiques universitaires. J'ai également formulé des stratégies pour les contrer dans le but de démontrer la faisabilité du cadre clinique en question. Alors que le cadre clinique inspiré de la pratique rebelle a été concrétisé dans des universités provenant de d'autres provinces canadiennes et aux États-Unis, j'ai revisité les différentes stratégies proposées en les ajustant aux réalités du contexte de l'enseignement clinique en droit québécois. Pour ces raisons, bien que ce cadre clinique comporte certains défis, il m'apparaît tout de même pertinent pour les cliniques juridiques universitaires québécoises qui adhèrent à ses objectifs et à ses valeurs.

Enfin, en optant pour une posture inspirée d'une approche auto-ethnographie, j'ai tenté de contribuer aux connaissances relatives aux expériences étudiantes au sein des programmes cliniques universitaires en

droit. Pour aller plus loin, il me semble que le sujet de la déception ou encore de l'utilisation des émotions négatives au sein des cliniques juridiques universitaires québécoises par les étudiant·e·s mériterait d'être approfondi. En effet, ce sont des expériences inévitables au sein des contextes d'enseignement clinique, particulièrement pour les étudiant·e·s qui sont confronté·e·s au cadre clinique d'enseignement clinique de la rebelle du droit. Or, la plupart des ouvrages publiés abordent les apports de l'enseignement clinique en général et ceux propres au cadre d'enseignement clinique de la pratique rebelle du droit du point de vue des clinicien·ne·s qui font certaines observations. Le milieu académique aurait intérêt à se pencher sur les réels impacts sur les étudiant·e·s des méthodes pédagogiques que le cadre en question propose pour déconstruire les relations de pouvoir renforcé par des discours et des idées dominantes sur le rôle des avocat·e·s qui circulent au sein de l'enseignement traditionnel du droit par les étudiant·e·s. Comme mentionné au début de mon mémoire, la littérature québécoise en matière d'enseignement clinique est très limitée, même presque absente. En raison de l'intérêt porté sur l'enseignement clinique depuis l'adoption de la *Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*⁸²⁵, je crois qu'il s'agit actuellement d'un bon moment pour lancer de tels projets de recherche d'envergure; c'est-à-dire qui mobilisent une méthode de recherche sur le terrain à l'aide d'entrevues.

⁸²⁵ PL C-75, *supra* note 75.

BIBLIOGRAPHIE

LÉGISLATION ET RÉGLEMENTATION

Code de déontologie des avocats, RLRQ c B-1, r 3.1.

Code des professions, LQ, c-26.

Loi instituant le Fonds Accès Justice, LQ, c. 3, art. 32.0.2.

Loi sur le Barreau, RLRQ, c. B-1.

Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19, 1^{ère} sess, 47^e légis, 2020, adopté par la Chambre des communes le 11 décembre 2020.

Règlement sur la comptabilité et les normes d'exercice professionnel des avocats, LQ, B-1, r.5.

DOCTRINE: OUVRAGES

Adams, Maurianne, Lee Anne Bell & Pat Griffin, dir, *Teaching for diversity and social justice*, Third Edition, New York, Routledge, 2016.

Bloch, Frank & Madhava Menon, *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

Boudon, Raymond & Francois Bourricaud, *A Critical Dictionary of Sociology*, London, Routledge, 2002.

Fals-Borda, Orlando & Muhammad Anisur Rahman, dir, *Action and knowledge: breaking the monopoly with Participatory Action- Research*, New York, Apex Press [u.a.], 1991.

Freire, Paulo & Irène Pereira, *La pédagogie des opprimé-es*, traduit par Élodie Dupau & Melenn Kerhoas, Québec, Les éditions de la rue Dorion, 2021.

Gesualdi-Fecteau, Dalia & Emmanuelle Bernheim, dir, *La recherche empirique en droit: méthodes et pratiques*, Montréal, Les Éditions Thémis, 2022.

hooks, bell, *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*, Paris, syllepse éd, 2019.

hooks, bell, *Teaching community: a pedagogy of hope*, New York, Routledge, 2003.

hooks, bell, *Teaching critical thinking: practical wisdom*, routledge éd, New York, Routledge, 2010.

Kennedy, Duncan, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: A Polemic Against the System*, critical ed. édition éd, New York, NYU Press, 2004.

López, Gerald, *Rebellious lawyering: one Chicano's vision of progressive law practice*, New perspectives on law, culture, and society, Boulder, Westview Press, 1992.

Madhloom, Omar & Paul McFaul, dir, *Thinking About Clinical Legal Education: Philosophical and Theoretical Perspectives*, London, Routledge, 2022.

Pereira, Irène & Paulo Freire, *Pédagogue des opprimé-e-s: une introduction aux pédagogies critiques*, N'autre école 10, Paris, Libertalia, 2017.

Rahman, Mizanur, *Anti-generic learning and rebellious lawyering: reflections on legal education in Bangladesh*, Dhaka, Tapan Mahmud, Bijoy Prokash, 2018.

Simonnot, Brigitte, *L'accès à l'information en ligne: moteurs, dispositifs, et médiations*, TIC et sciences cognitives Forme et sens, Paris, Hermes sciences publications : Lavoisier, 2012.

Waller, Suzanne & Claudine Masse, *L'analyse documentaire: une approche méthodologique*, Sciences de l'information, Paris, ADBS éd, 1999.

DOCTRINE: CHAPITRES D'OUVRAGES

Evans, Adrian & al, « Reflective practice: The essence of clinical legal education » dans *Australian Clinical Legal Education, Designing and operating a best practice clinical program in an Australian law school*, ANU Press, 2017, 153.

Nicolson, Donald, « Legal education, ethics and access to justice: forging warriors for justice in a neo-liberal world » dans Avrom Sherr, Richard Moorhead & Hilary Sommerland, ed, *Legal Education at the Crossroads*, Routledge, 2017.

Shön, Donald, « The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice » dans John Raven & John Stephenson, dir, *Competence in the learning society*, Counterpoints v. 166, New York, P. Lang, 2001.

Thomasset, Claude & Claude Laperrière, dir, « The law school: global Issues, local questions » dans *Faculties Under Influence: The Infeudation of Law Schools to the Legal Professions*, Routledge éd, Londres, 2019, 190.

DOCTRINE: ARTICLES

Abdulrahim, Sawsan & al, « The Potentials and Challenges of an Academic–Community Partnership in a Low-Trust Urban Context » (2010) 87 *Journal of urban health: bulletin of the New York Academy of Medicine* 1017.

Aiken, Jane, « Striving to Teach “Justice, Fairness, and Morality” » (1997) 4 *Clinical L Rev* 1.

Aiken, Jane, « Provocateurs for Justice Papers Presented at the Rutgers-Newark Law School Conference on the Social Justice Mission of Clinical Education » (2000) 7:2 *Clinical L Rev* 287.

- Alfieri, Anthony, « The Politics of Clinical Knowledge » (1990) 35 N Y L Sch L Rev 7.
- Alfieri, Anthony, « Rebellious Pedagogy and Practice Symposium - Rebellious Lawyering at 25 » (2016) 23:1 Clinical L Rev 5.
- Alfieri, Anthony, « Reconstructive Poverty Law Practice: Learning Lessons of Client Narrative Essay » (1990) 100:7 Yale LJ 2107.
- Alfieri, Anthony, « The Antinomies of Poverty Law and a Theory of Dialogic Empowerment Colloquium: Social Welfare Policy and Law » (1987) 16:4 NYU Rev L & Soc Change 659.
- Alfieri, Anthony, « The Poverty of Clinical Canonic Texts » (2020) 25 Clinical L Rev 53.
- Allen, Ricky Lee & César Augusto Rossatto, « Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students? » (2009) 36:1 Teacher Education Quarterly 163.
- Ancheta, Angelo, « Community Lawyering » (1993) 81:5 California Law Review 1363.
- Anderson, Janelle, « Clinical Legal Education: Perspectives from Former Clinical Law Students » (2013) 37:1 Manitoba Law Journal 427.
- Archer, Deborah, « Political Lawyering for the 21st Century » (2018) 96:3 Denv L Rev 399.
- Ashar, Sameer, « Deep Critique and Democratic Lawyering in Clinical Practice » (2016) 104:1 California Law Review 201.
- Ashar, Sameer, « Law Clinics and Collective Mobilization » (2008) 14 Clinical L Rev 355.
- Audet, François, « From Disaster Relief to Development Assistance: Why Simple Solutions Don't Work » (2015) 70:1 International Journal.
- Aurey, Xavier, « Les origines des cliniques juridiques » (2017) 10 Cliniques Juridiques 1.
- Babcock, Sandra, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et accès à la justice » (2017) 10 Cliniques Juridiques 1.
- Ball, Alina, « Disruptive Pedagogy: Incorporating Critical Theory in Business Law Clinics » (2015) 22:1 Clinical L Rev 1.
- Barkaskas, Patricia & al, « Reflecting on Clinical Legal Education at the Indigenous Community Legal Clinic » (2020) 32:1 Journal of Law and Social Policy 138.
- Barkaskas, Patricia & Sarah Buhler, « Beyond Reconciliation: Decolonizing Clinical Legal Education » (2017) 26 Journal of Law and Social Policy 1.
- Barry, Margaret Martin & al, « Teaching Social Justice Lawyering: Systematically including Community Legal Education in Law School Clinics » (2011) 18:2 Clinical L Rev 401.
- Bhabha, Faisal, « Towards a Pedagogy of Diversity in Legal Education » (2014) 52:1 Osgoode Hall Law Journal 1.

Blasi, Gary L, « What's a Theory For: Notes on Reconstructing Poverty Law Scholarship Symposium - Poverty Law Scholarship » (1993) 48:5 U Miami L Rev 1063.

Blengino, Cecilia & al, « Reflective Practice: Connecting Assessment and Socio-Legal Research in Clinical Legal Education » (2019) 26:3 International Journal of Clinical Legal Education 54.

Bohmer, Susanne & Joyce Briggs, « Teaching Privileged Students about Gender, Race, and Class Oppression » (1991) 19:2 Teaching Sociology 154.

Boyd, Susan, « Corporatism and Legal Education in Canada » (2005) 14:2 Social & Legal Studies 287.

Bracke, Sarah, María Puig de la Bellacasa & Isabelle Clair, « Le féminisme du positionnement. Héritages et perspectives contemporaines » (2013) 54 Cahier du Genre 45.

Brodie, Juliet, « Little Cases on the Middle Ground: Teaching Social Justice Lawyering in Neighborhood-Based Community Lawyering Clinics » (2008) 15:2 Clinical L Rev 333.

Brodie, Juliet, « Post-Welfare Lawyering: Clinical Legal Education and a New Poverty Law Agenda Poverty, Justice, and Community Lawyering: Interdisciplinary and Clinical Perspectives » (2006) 20 Wash U JL & Pol'y 201.

Bryant, Susan & Elliot Milstein, « A Signature Pedagogy for Clinical Education » (2007) Clinical L Rev 196.

Buhler, Sarah, « Clinical Legal Education in Canada; A Survey of the Scholarship » (2015) Canadian Legal Education Annual Review 1.

Buhler, Sarah, « Clinical Legal Education in a Dangerous Time » (2016) 23:5 International Journal of Clinical Legal Education 7.

Buhler, Sarah, « I Am Not a Caped Crusader: Clinical Legal Education and Professional Identity Formation » (2016) 49:1 UBC L Rev 105.

Buhler, Sarah, « Journeys to 20th Street: The Inner City as Critical Pedagogical Space for Legal Education » (2009) 32:2 Dalhousie LJ 381.

Buhler, Sarah, « The View from Here: Access to Justice and Community Legal Clinics Forum Topic Articles: Access to Justice » (2012) 63 UNBLJ 436.

Buhler, Sarah, « Skills Training in Clinical Legal Education: A Critical Approach » (2011) 1:20 Canadian Legal Education Annual Review 1.

Cahn, Edgar & Christine Gray, « Clinical Legal Education: Where Next: Clients as Co-Producers of System Change » (2017) 24:2 Clinical L Rev 171.

Calmore, John, « A Call to Context: The Professional Challenges of Cause Lawyering at the Intersection of Race, Space, and Poverty » (1999) 67 Fordham L Rev 1927.

Carron, Djemila « Applied Human Rights : des cliniques juridiques à l'épreuve d'un camp de réfugiés au Kenya » (2019) 3 Cliniques juridiques 1.

Carron, Djemila, Nesa Zimmermann & Vista Eskandari, « Pédagogies cliniques et critiques : penser les rapports de pouvoir dans l'enseignement du droit » (2021) 15 Cliniques Juridiques 1.

Chiesa, Nadia, « The Five Lessons I Learned through Clinical Education » (2009) 10:7 Comparative Research in Law & Political Economy 1113.

Cook, Nancy, « Looking for Justice on a Two-Way Street Poverty, Justice, and Community Lawyering: Interdisciplinary and Clinical Perspectives » (2006) 20 Wash U JL & Pol'y 169.

Cozens, Michael, « Clinical Legal Education: A Student Perspective » (1993) 2:1 Dalhousie Journal of Legal Studies 201.

Crenshaw, Kimberlé Williams, « Toward a Race-Conscious Pedagogy in Legal Education » (1988) 11:1 National Black Law Journal 1.

Cruz, Christine Zuni, « [On the] Road Back in: Community Lawyering in Indigenous Communities Papers Presented at the UCLA/IALS Conference on Conceptual Paradigms in Clinical Legal Education » (1998) 5:2 Clinical L Rev 557.

Cummings, Scott, « Movement Lawyering » (2017) 2017:5 U Ill L Rev 1645.

Cummings, Scott & Ingrid Eagly, « A Critical Reflection on Law and Organizing » (2000) 48:3 UCLA L Rev 443.

Dabby, Dia, Bethany Hastie & Jocelyn Stacey, « Doctoral Studies in Law: From the inside out » (2016) 39:1 Dalhousie LJ 221.

Diamond, Michael, « Community Lawyering: Revisiting the Old Neighborhood » (2000) 32:1 Colum Hum Rts L Rev 67.

Divrik, Ramazan, Ayşe Mentiş Taş & Pusat Pilten, « Teachers' Views on the Problem-Solving & Problem-Posing Tasks in Primary School Mathematics Textbooks » (2020) 9:1 JCT 73.

Dodge, Amanda & Gemma Smyth, « Learning, Teaching & Practicing Systemic Advocacy in Legal Clinics: A Conversation » (2018) 29:1 Journal of Law and Social Policy 47.

Dubin, John, « Clinical Design for Social Justice Imperatives » (1998) 51 SMU L Rev 1461.

Elsesser, Charles, « Community Lawyering - The Role of Lawyers in the Social Justice Movement » (2012) 14:2 Loy J Pub Int L 375.

Etoa, Samuel, « Cliniques juridiques, enseignement du droit et idée de justice » (2017) 10 Cliniques Juridiques 1.

Freeman, Alexi, « Teaching for Change: How the Legal Academy Can Prepare the Next Generation of Social Justice Movement Lawyers » (2015) 59:1 Howard LJ 99.

Freeman, Alexi & Lindsey Webb, « Yes, You Can Learn Movement Lawyering in Law School: Highlights from the Movement Lawyering Lab at Denver Law Articles & Essays » (2020) 5:1 How Hum & Civ Rts L Rev [i].

Gonzalez, Thalia, « A Quiet Revolution: Mindfulness, Rebellious Lawyering, and Community Practice » (2016) 53:1 Cal W L Rev 49.

Handler, Joel, « Postmodernism, Protest, and the New Social Movements Law and Society Association 1992 Presidential Address » (1992) 26:4 Law & Soc'y Rev 697.

Hing, Bill Ong, « Legal Services Support Centers and Rebellious Advocacy: A Case Study of the Immigrant Legal Resource Center » (2008) 28:1 Wash U J L & Pol'y 265.

hooks, bell, « La pédagogie engagée » (2013) 25 Tracés Revue de Sciences humaines 179.

Imai, Shin, « A Counter-pedagogy for Social Justice: Core Skills for Community Lawyering » (2002) 9 Clinical L Rev 195.

Jamet, Michel, « Autonomie et gouvernance des universités au Québec et en France : deux conceptions opposées et quelques convergences » (2010) 7:2 Gouvernance.

Jamin, Christophe, « Cliniques du droit : innovation versus professionnalisation ? » (2014) 11 Recueil Dalloz Sirey de doctrine de jurisprudence et de législation 675.

Kirkup, Rachel, « Collaborative public legal education: a case of 'many hands make light work', or 'too many cooks?!' » (2019) 3 International Journal of Public Legal Education 75.

Klein, Catherine, Roe, Richard & al., « Teaching About Justice by Teaching with Justice: Global Perspectives on Clinical Legal Education and Rebellious Lawyering » (2022) 68 Wash U J L & Pol'y 141.

Kmak, Magdalena & Ketino Minashvili, « Students' emotions in clinical legal education: a study of the Helsinki Law Clinic » (2021) 55:2 The Law Teacher 143

Kosuri, Praveen, « Losing My Religion: The Place of Social Justice in Clinical Legal Education » (2012) 32 BCJL & Soc Just 331.

Kotkin, Minna, « Clinical Legal Education and the Replication of Hierarchy 25th Anniversary of the Clinical Law Review: Reflections on Clinical Scholarship » (2019) 26:1 Clinical L Rev 287.

Kruse, Katherine, « Biting Off What They Can Chew: Strategies for Involving Students in Problem-Solving beyond Individual Client Representation » (2001) 8:2 Clinical L Rev 405.

Lanctôt, Aurélie, « Le fantasme du juge robot » (2021) 329 liberte 51.

López, Gerald, « Changing Systems, Changing Ourselves » (2009) 12:15 Harv Latino L Rev 28.

López, Gerald, « Training Future Lawyers to Work with the Politically and Socially Subordinated: Anti-Generic Legal Education » (1989) 91:2 West Virginia Law Review 305.

López, Gerald, « Living and Lawyering Rebelliously Symposium: Critical Race Lawyering - Keynote Address » (2004) 73:5 Fordham L Rev 2041.

López, Gerald, « Shaping Community Problem Solving around Community Knowledge Commentary » (2004) 79:1 NYU L Rev 59.

Macfarlane, Julie, « Bringing the Clinic into the 21st Century » (2009) 27:1 Windsor Yearbook of Access to Justice 35.

Macfarlane, Julie, « What Does the Changing Culture of Legal Practice Mean for Legal Education? » (2001) 20 Windsor YB Access Just 191.

Marsden, Sarah, « Just Clinics: A Humble Manifesto » (2020) 32:1 Journal of Law and Social Policy 7.

Matambanadzo, Saru, « Fumbling toward a Critical Legal Pedagogy and Practice » (2006) 4:1 Policy Futures in Education 90.

McDonald, Susan, « Beyond Caselaw - Public Legal Education in Ontario Legal Clinics » (2000) 18 Windsor YB Access Just 3.

McDougall, Harold, « The Rebellious Law Professor: Combining Cause and Reflective Lawyering » (2015) 65:2 Journal of Legal Education 326.

McDougall, Harold, « The Challenges of Legal Education in the Neoliberal University » (2015) 72 Nat'l Law 65.

McEntee, Kyle, Patrick Lynch & Derek Tokaz, « The Crisis in Legal Education: Dabbling in Disaster Planning » (2012) 46:1 University of Michigan Journal of Law Reform 225.

McIlveen, Peter, Wendy Patton & Nancey Hoare, « An Interpretative Phenomenological Analysis of Adult Clients' Experience of My Career Chapter » (2008) 17:3 Australian Journal of Career Development 51.

McNamara, Judith, Catherine Campbell & Evan Hamman, « Community Projects: Extending the Community Lawyering Model » (2014) 21:2 Int'l J Clinical Legal Educ 1.

Mlyniec, Wallace, « Developing a Teacher Training Program for New Clinical Teachers » (2012) 19 Georgetown Law Faculty Publications and Other Works 327.

Mlyniec, Wallace, « Where to Begin? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy | Request PDF » (2012) 18 Clinical L Rev 505.

Mosher, Janet, « Legal Education: Nemesis or Ally of Social Movements » (1997) 35 Osgoode Hall L J 613.

Owen, Richard, « Lawzone: Mapping unmet legal need » (2017) 24:2 International Journal of Clinical Legal Education 3.

Pavot, David & 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 » (2020) 2 Cliniques Juridiques 1.

Petersen, Cynthia, « Living Dangerously: Speaking Lesbian, Teaching Law » (1994) 7:2 Can J Women & L 318.

Piomelli, Ascanio, « Appreciating Collaborative Lawyering » (1999) 6:2 Clinical L Rev 427.

Piomelli, Ascanio « Rebellious Heroes Symposium - Rebellious Lawyering at 25 » (2016) 23:1 Clinical L Rev 283.

Piomelli, Ascanio, « The Democratic Roots of Collaborative Lawyering » (2005) 12:2 Clinical L Rev 541.

Poirier-Saumure, Alexis, « Tensions et possibilités éthiques en salle de classe » (2022) 335 liberte 35.

Deck, Premela, « Ethics- Law and Social Work: Reconciling Conflicting Ethical Obligations Between Two Seemingly Opposing Disciplines to Create a Collaborative Law Practice » (2016) 38:2 Western New England Law Review 261.

Purkey, Anna Lise, « A Dignified Approach: Legal Empowerment and Justice for Human Rights Violations in Protracted Refugee Situations » (2014) 27:2 Journal of Refugee Studies 260.

Quigley, Fran, « Seizing the Disorienting Moment: Adult Learning Theory and the Teaching of Social Justice in Law School Clinics » (1995) 2:1 Clinical L Rev 37.

Quigley, William, « Reflections of Community Organizers: Lawyering for Empowerment of Community Organizations » (1994) 21:2 Ohio NU L Rev 455.

Rahman, Mizanur, « CLR, 'rebellious lawyering', and justice education: A few lessons from Bangladesh » (2020) 11:2 Jindal Global Law Review 289.

Raj, Senthoran, « Teaching feeling: bringing emotion into the law school » (2021) 55:2 The Law Teacher 128.

Rondeau, Karine, « L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au coeur de la construction identitaire » (2011) 30:2 Recherches qualitatives 48.

Seear, Kate, Bliss, Lisa, Paula Galowitz & Catherine Klein, « Exploring the role of emotions in clinical legal education: inquiry and results from an international workshop for legal educators » (2019) 53:4 The Law Teacher 487.

Shah, Jeena, « Rebellious Lawyering in Big Case Clinics Symposium: Rebellious Lawyering at 25 » (2016) 23:2 Clinical L Rev 775.

Simon, William, « The Dark Secret of Progressive Lawyering: A Comment on Poverty Law Scholarship in the Post-Modern, Post-Reagan Era Symposium - Poverty Law Scholarship » (1993) 48:5 U Miami L Rev 1099.

Smyth, Gemma & Marion Overholt, « Framing Supervisory Relationships in Clinical Law: The Role of Critical Pedagogy » (2014) 23 Journal of Law and Social Policy 1.

Sossin, Lorne, « Experience the Future of Legal Education » (2014) 51:4 Alberta Law Review 849.

Southworth, Ann, « Taking the Lawyer out of Progressive Lawyering » (1993) 46:1 Stanford Law Review 213.

Spade, Dean, « For Those Considering Law School » (2010) 6 Unbound 111.

Spearlt & Stephanie Ledesma, « Experiential Education as Critical Pedagogy » (2014) 38:2 Nova Law Review 249.

Spencer, Rachel, « First They Tell Us to Ignore Our Emotions, Then They Tell Us to Reflect': The Development of a Reflective Writing Pedagogy in Clinic Legal Education through an Analysis of Student Perceptions of Reflective Writing » (2014) 21:2 Int'l J Clinical Legal Educ [1].

Thomas, Chantal, « Reloading the Canon: Thoughts on Critical Legal Pedagogy » (2021) 92 University of Colorado Law Review 955.

Thomasset, Claude, « Impacts des profils professionnels sur la formation juridique au Québec : d'aujourd'hui à hier » (1999) 30:3 RGD 455.

Tokarz, Karen et al, « Conversations on Community Lawyering: The Newest (Oldest) Wave in Clinical Legal Education New Directions in Clinical Legal Education » (2008) 28 Wash U J L & Pol'y 359.

Tokarz, Karen, « Poverty, Justice, and Community Lawyering: Interdisciplinary and Clinical Perspectives » (2006) 20:1 Wash U J L & Pol'y 1.

Tremblay, Paul, « A Tragic View of Poverty Law Practice » (1992) 1 DC L Rev 123.

Tremblay, Paul, « Rebellious Lawyering, Regnant Lawyering, and Street-Level Bureaucracy Theoretics of Practice: The Integration of Progressive Thought and Action » (1991) 43:4 Hastings LJ 947.

Trubek, Louise, « Critical Lawyering: Toward a New Public Interest Practice Commentary » (1991) 1 BU Pub Int LJ 49.

Valcke, Catherine, « Legal Education in a Mixed Jurisdiction: The Quebec Experience » (1995) 10 Tul Eur & Civ LF 61.

Whalen-Bridge, Helena, « The Reluctant Comparativist: Teaching Common Law Reasoning to Civil Law Students and the Future of Comparative Legal Skills » (2008) 58:3 Journal of Legal Education 364.

White, Lucie, « Subordination, Rhetorical Survival Skills, and Sunday Shoes: Notes on the Hearing of Mrs. G. » (1990) 38:1 Buffalo Law Review 1.

White, Lucie, « Collaborative Lawyering in the Field - On Mapping the Paths from Rhetoric to Practice Symposium: The Many Voices of Clinical Legal Education » (1994) 1:1 Clinical L Rev 157.

White, Lucie, « Mobilization on the Margins of the Lawsuit: Making Space for Clients to Speak Colloquium: Social Welfare Policy and Law » (1987) 16:4 NYU Rev L & Soc Change 535.

Wizner, Stephen, « The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice Colloquium: What Does it Mean to Practice Law in the Interests of Justice in the Twenty-First Century » (2001) 70:5 Fordham L Rev 1929.

Zembylas, Michalinos, « Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn » (2016) 11 Cult Stud of Sci Educ 539

Zimmermann, Nesa, Vista Eskandari & Djemila Carron, « Des pédagogies cliniques aux pédagogies critiques : l'évolution de la Law Clinic sur les droits des personnes vulnérables de l'Université de Genève » (2021) 15 Cliniques Juridiques 1.

MÉMOIRE ET THÈSE DE DOCTORAT

Habermacher, Adrien, Institutional cultures and legal education at select Canadian law faculties, doctorat en droit, Université McGill, 2019.

Rondeau, Karine, Expérience réflexive de l'internat au primaire et interaction théorie-pratique : une étude autoethnographique sur le processus de construction identitaire, maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 2011.

ARTICLES DE JOURNAUX EN LIGNE

Arcand, Pierre, « Cote universitaire: déterminante pour le stage ? » (2 juin 2014) Droit-Inc, en ligne : www.droit-inc.com/article12870-Cote-universitaire-determinante-pour-le-stage.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Bussière, Denis et al, *La coconstruction des connaissances : l'expérience du Service aux collectivités de l'UQAM- Une inspiration majeure pour le TIESS*, Université du Québec à Montréal, Service aux collectivités, 2018.

Bahary-Dionne, Alexandra & al, *La Force du Suivi Personnalisé pour les Personnes Autoreprésentées: Rapport de recherche sur la Clinique du Mile-End*, Projet de recherche sur la Clinique Juridique du Mile End, 2018 à la p 57.

Bahary-Dionne, Alexandra & Emmanuelle Bernheim, *Parajuristes, étudiant.es en droit et ami.es McKenzie: quel rôle en matière d'accès à la justice?*, Projet de recherche Accès au Droit et à la Justice, 2019.

Guénette, Laurence & Emmanuelle Bernheim, *Un projet pédagogique pour l'accès à la justice: Le projet interdisciplinaire de la Clinique juridique La Clé de vos Droits*, Projet de recherche Accès au Droit et à la Justice, 2020.

DOCUMENTS GOUVERNEMENTAUX ET INSTITUTIONNELS

Québec, Assemblée Nationale, Commission des institutions, *Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 75, Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*, Journal des débats, 42^e législature, 1^{er} session, vol 45, n° 103, 25 novembre 2020, en ligne : www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ci-42-1/journal-debats/CI-201124.html?appelant=MC#debut_journal.

Tim Roberts & Associates Consulting, « Legal Clinics in Canada: Exploring Service Delivery and Legal Outcomes Among Vulnerable Populations in the Context of COVID-19 », Ministère de la Justice Canada, 2021, en ligne : www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/jr/clinics-cliniques/docs/rsd_rr2021_legal-clinics-in-canada-en.pdf.

Université du Québec à Montréal, « La coconstruction des connaissances : l'expérience du Service aux collectivités de l'UQAM : une inspiration majeure pour le TIESS », territoires innovants en économie sociale et solidaire, Service aux collectivités éd, Montréal.

COMMUNIQUÉS DE PRESSE, BLOG ET SITE INTERNET

Association of American Law Schools, la Clinical Legal Education Association et la New York University School of Law: www.law.nyu.edu/journals/clinicalreview.

Barreau du Québec, « Guides pratiques et aide-mémoires », en ligne: *Le Barreau du Québec* <www.barreau.qc.ca/fr/ressources-avocats/services-avocats-outils-pratique/guides-pratiques-aide-memoires/>.

Barreau du Québec, « Mémoire du Barreau du Québec- Projet de loi 75-Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19 » (2020), en ligne: www.barreau.qc.ca/media/2637/memoire-barreau-pl75.pdf.

Barreau du Québec, *Projet de loi n°75- Loi visant à améliorer l'accessibilité et l'efficacité de la justice, notamment pour répondre à des conséquences de la pandémie de la COVID-19*, 20 novembre 2020, en ligne: [file:///Users/charlottehamel/Downloads/004M_004M_Barreau_du_Qu%C3%A9bec%20\(2\).pdf](file:///Users/charlottehamel/Downloads/004M_004M_Barreau_du_Qu%C3%A9bec%20(2).pdf).

Centre de justice de proximité, « [Communiqué] Dépôt du Projet de loi no 34: Des organismes communautaires saluent cette avancée significative pour l'accès à la justice et réitèrent la nécessité d'être impliqués dans la mise en place du cadre réglementaire » (13 avril 2022), en ligne: www.justicedeproximite.qc.ca/communiquede-depot-du-projet-de-loi-no-34-des-organismes-communautaires-saluent-cette-avancee-significative-pour-lacces-a-la-justice-et-reiterent-la-necessite-detre-impliques/.

Clé de vos droits de l'Université de Sherbrooke: www.usherbrooke.ca/droit/etudiants/cliniques-juridiques/cle-de-vos-droits/.

Clinique interdisciplinaire de l'Outaouais, Université d'Ottawa, « Services », en ligne: www2.uottawa.ca/faculte-droit/droit-civil/cidso/services.

Clinique interdisciplinaire en droit social de l'Outaouais, Facebook: www.facebook.com/CIDSUO/.

Clinique juridique du Barreau, en ligne: www.cliniquejuridiquebarreau.ca/fr/nos-services/.

École du Barreau du Québec, « Les compétences développées à l'École »: www.ecoledubarreau.qc.ca/formation/les-competences-developpees-lecole/.

Faculté de droit de l'Université de McGill, « Programmes de diplômes conjoints », en ligne: www.mcgill.ca/law/fr/bcl-jd/description-programme/programmes-conjoints.

Gouvernement du Canada, « Cliniques juridiques- Constatations et discussions », (dernière modification le 22 juin 2022), en ligne: www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jr/cliniques-clinics/discussion.html.

Gouvernement du Québec, « Faciliter l'accès à la justice », (dernière mise à jour le 29 mars 2023), en ligne: www.quebec.ca/justice-et-etat-civil/aide-financiere/acces-justice#:~:text=9%20d%C3%A9cembre%202022.-,Le%20Programme%20d'aide%20financi%C3%A8re%20pour%20favoriser%20l'acc%C3%A8s%20%C3%A0,qu%C3%A9b%C3%A9cois%20ainsi%20que%20son%20utilisation.

Harvard University, Harvard Law School, « Education Law Clinic/ Trauma and Learning Policy initiative », en ligne: hls.harvard.edu/clinics/in-house-clinics/education-law-clinic/.

Huq, Chaumtoli, « (inter)Generation Movement Lawyering », (2013), en ligne: *Bill Quigley- Social Justice Advocacy* billquigley.wordpress.com/2013/09/21/intergeneration-movement-lawyering-by-chaumtoli-huq/.

University of Michigan, « Law Michigan, Clinical Programs », en ligne: ibguides.law.umich.edu/clinics.