



N° d'ordre NNT : 2021LYSE2060

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 484

Lettres Langues Linguistique Arts

Discipline : Sciences du Langage

Soutenue publiquement le 17 décembre 2021, par :

Angélica Maria CORTÉS OSPINA

Caracterización discursiva del caso práctico en la formación jurídica española en Francia.

Devant le jury composé de :

Mercé PUJOL BERCHÉ, Professeure des universités, Université de Perpignan, Présidente

Joaquim DOLZ MESTRE, Professeur ordinaire, Université de Genève, Rapporteur

Guillaume ROUSSET, Maître de conférences HDR, Université Jean Moulin Lyon 3, Examinateur

Aura DUFFÉ MONTALVAN, Maîtresse de conférences, Université Rennes 2, Examinatrice

Fernando POLANCO MARTINEZ, Professor Lector, Universitat de Barcelona, Examinateur

Martine MARQUILLO-LARRUY, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

1. INTRODUCTION ET ÉTAT DE L'ART

Les contextes et les produits des échanges communicatifs de l'activité humaine n'ont pas été, ne sont pas et ne seront jamais statiques. Ils arrivent, s'installent, se prolongent, disparaissent ou se modifient au niveau personnel, dans le monde des affaires, dans la communication citoyenne et même dans la plus conservatrice des académies. Ainsi, les textes, en tant que produits d'actes linguistiques de l'activité humaine variée, se caractérisent par leur multiplicité et leur diversité inabordable.

L'orientation des typologies textuelles est présentée comme une stratégie pour réduire une telle complexité et variation, puisque, comme le souligne Loureda (2009), trier les textes et les catégoriser selon certains traits distinctifs est un effort pour mettre un peu d'ordre dans le chaos apparent. Bien que nous, les locuteurs, ayons la capacité de classer les textes intuitivement, nous disposons aujourd'hui d'outils théoriques et méthodologiques développés par la linguistique appliquée et, en particulier, la linguistique textuelle pour identifier les classes textuelles. *Classe textuelle* ou *typologie textuelle*, ce sont des termes associés au concept de *genre discursif* initialement associé à Bakhtine (1982) que, ultérieurement, Swales (1990) remanierait et diffuserait dans le domaine de la linguistique appliquée. Les avancées dans ce domaine nous fournissent des outils pour décrire et systématiser les manières discursives d'interpréter le monde, c'est-à-dire nous permettent de classer les textes produits par les locuteurs.

La présente recherche concerne le produit verbal d'une communauté discursive spécifique. Dans le cadre des processus d'internationalisation de l'université, le programme MINERVE de l'Université de Lyon 2 (France) offre aux étudiants inscrits en licence de droit la possibilité de suivre une formation juridique en espagnol. Ces cours sont assurés par des professeurs agrégés, invités experts de la Faculté de Droit de l'Université de Barcelone. Nous nous intéressons donc à une formation qui a pour mission de renforcer l'esprit international de la discipline juridique et, en même temps, de développer les compétences en espagnol comme langue de spécialité.

Parmi les échanges communicatifs, les exercices et les textes de contrôle et d'évaluation écrite qui se produisent dans le programme MINERVE, un exercice juridique essentiel est saillant c'est le cas pratique (*el caso práctico, análisis de supuestos, análisis de caso* en espagnol) ; également appelé *méthode de cas pratique, étude de cas ou analyse de cas*. Les travaux de Montaner (2017) et Merodo et Natale (2012) décrivent cet exercice comme une stratégie d'enseignement qui a une longue histoire dans l'éducation et dont l'objectif final est de développer un sens pratique qui rapproche les étudiants de la réalité de leur avenir professionnel. Pour cette raison, l'étude de cas pratique confronte ceux qui se forment dans un domaine donné avec des situations problématiques proches de celles qu'ils retrouveront dans le monde professionnel.

Bien que l'étude de cas soit un outil d'apprentissage décrit comme une méthodologie éducative dans différentes disciplines (la médecine, l'économie ou la psychologie, par exemple), elle revêt des caractéristiques particulières dans le contexte de la formation juridique¹. Elle se présente comme un exercice qui demande à l'étudiant d'analyser une situation de litige (cas de divorce, cas d'expropriation de logement, cas de succession de biens) et, enfin, d'argumenter en termes juridiques la résolution du conflit. Dans cet exercice, l'étudiant doit exposer un ensemble de raisons juridiques pertinentes (lois, arrêts, codes) pour justifier une décision ; *la motivation juridique* d'après Goltzberg (2017). Qu'il soit oral ou écrit, cet exercice est à la fois une méthode d'enseignement et un instrument de contrôle des connaissances dans la formation juridique de premier cycle. L'objet de cette recherche est justement le cas pratique en tant qu'exercice écrit de communication spécialisée dans un contexte académique de formation juridique franco-espagnole.

Compte tenu de ce qui précède, l'objectif de notre recherche est de caractériser et de catégoriser cet exercice écrit de la branche du droit comme un genre discursif propre à la période de formation universitaire. Les outils théoriques et méthodologiques de la typologie textuelle développés dans les travaux de Ciapuscio (2003, 2016 et 2019),

¹ Moroney (2013) et Rakoff et Minow (2007) établissent le statut stable de l'étude de cas en tant que méthodologie d'enseignement en droit depuis 1870, avec la démarche de Christopher Columbus Langdell, professeur à l'Université de Harvard. Sa proposition était simple, il a commencé à enseigner le droit en demandant aux étudiants de lire des cas au lieu de lire des manuels. Plus tard, vers 1914, cette pratique académique, déjà répandue dans tout le programme de droit de l'université, est formalisée comme méthode d'enseignement sous le nom de *case system*.

Ciapuscio et Kuguel (2002), Cubo de Severino (2007) et Adelstein et Kuguel (2005) nous permettent de présenter le cas pratique comme un genre de traits distinctifs, propre à la pratique académique dans la formation juridique. Comme nous l'indiquons dans le paragraphe suivant, bien qu'il soit reconnu comme une méthode d'enseignement, il n'a pas encore été décrit comme un genre discursif dans les pratiques d'écriture académique et professionnelle du droit.

Cette recherche a pour but de caractériser le cas pratique comme un texte spécialisé, c'est-à-dire comme un produit verbal d'un registre communicatif spécifique, traitant de thématiques propres à un domaine de spécialité (le droit) et qui, par conséquent, répond à des conventions et traditions disciplinaires spécifiques. Notre thèse démontre qu'il s'agit d'une production textuelle conditionnée par une forte culture académique et disciplinaire. Plus spécifiquement, la présente étude contribue à la description des classes textuelles du discours de spécialité et, fait donc partie d'un champ qui est devenu un domaine de recherche central des études linguistiques et textuelles de différentes orientations : la communication spécialisée, autrement dit la description des textes qui circulent dans des communautés discursives concrètes.

2. LE CAS PRATIQUE, UN EXERCICE MÉTHODOLOGIQUE PAS ENCORE EXPLORÉ DANS SON ASPECT DISCURSIF

Dans le domaine hispanique, les nombreuses recherches menées dans le domaine des genres discursifs (Parodi et Burdiles, 2015), de la typologie textuelle (Ciapuscio et Kuguel, 2002) et de l'écriture académique et professionnelle (Cubo de Severino, 2005 ; Montolío, 2014 ; Cassany, 2018 ; et Navarro, 2018) nous montrent comment l'intérêt linguistique pour rechercher les produits verbaux de communautés discursives concrètes a augmenté de manière significative. Ainsi, au cours des dernières décennies, on a décrit les traits pragmatiques, rhétoriques, discursifs, linguistiques et extralinguistiques de différents produits textuels en espagnol appartenant à des sphères communicatives spécifiques.

D'une manière générale, le moteur de ces études a été la nécessité d'améliorer les échanges communicatifs dans des contextes d'activité spécifiques tels que l'université,

l'entreprise ou, par exemple, dans les domaines de la santé, du droit et de l'administration publique. De ce fait, les classes textuelles sont décrites avec l'intention de comprendre et de réussir à adapter les échanges communicatifs des locuteurs à ces contextes de spécialité. La Commission pour la modernisation du langage juridique² (ministère de la Justice, 2011) désigne cette perspective de recherche dans le cadre de la discipline de l'Optimisation du discours. Ce domaine d'étude propose que *la linguistique ne décrive pas seulement les caractéristiques de certains documents, mais propose également des modèles d'amélioration qui les rendent plus clairs, plus courts et plus agréables pour le lecteur* (p. 9).

Ce labeur social des linguistes implique un travail en commun avec les professionnels, les utilisateurs experts des discours de spécialité : médecins, juristes, dirigeants, pilotes, etc. En ce qui concerne cette responsabilité sociale, Polanco et Yúfera (2013) notent que

le linguiste en s'intéressant à un genre spécifique devient un ingénieur de la communication vu qu'il assume intrinsèquement la responsabilité de signaler le meilleur chemin pour pouvoir améliorer le transit et la fluidité de l'activité communicative du contexte de communication spécialisée qu'il étudie.

L'action sociale implique aussi de s'interroger sur la nécessité et la responsabilité d'enseigner les genres discursifs demandés dans le système éducatif et professionnel. Navarro (2014 : 33), citant le sociologue Pierre Bourdieu (1977) expose que l'absence de cet enseignement pendant la période de formation conduit à reproduire la distribution inéquitable du capital culturel avec lequel les étudiants entrent à l'université et à la vie professionnelle. Il semblerait donc injuste de remettre en question les compétences écrites des étudiants, voire des professionnels, sans d'abord questionner l'instruction minimale qu'ils ont reçue sur les genres académiques et professionnels dans leur formation universitaire.

² À la demande du Ministère de la Justice espagnol, cette équipe de recherche a rédigé un rapport sur les principaux problèmes rencontrés dans la rédaction des documents juridiques espagnols et, en particulier, dans les arrêts. La commission d'experts a réuni sept chercheurs, coordonnées par M^{me} Estrella Montolío Durán, qui appartient à la section de langue espagnole du Département de Philologie Hispanique de l'Université de Barcelone.

Identifier et décrire les caractéristiques discursives des genres professionnels puis proposer une intervention communicative efficace a mobilisé un nombre très important d'études dans divers domaines. À titre d'exemple, dans le domaine hispanique, nous avons aujourd'hui des descriptions de textes avec des incidences claires sur la communication spécialisée tel que l'article de recherche sur la vulgarisation scientifique (Adelstein et Kugel, 2005), le manuel universitaire dans les textes académiques (Parodi, 2010c), l'épicerie hospitalière dans le domaine des sciences médicales (Ciapuscio, Adelstein et Gallardo, 2010) et l'arrêt judiciaire dans le droit (Montolío, 2012b).

Cette thèse fait partie d'un contexte encore plus spécifique dans la communication spécialisée, l'écriture académique. Paula Carlino, figure importante dans les études universitaires d'alphabétisation en Argentine et en Amérique Latine, la définit comme l'exercice de composition de textes écrits par des individus en formation qui veulent intégrer un domaine professionnel, et dont le principal public, ce sont des sujets, des experts, des membres de la même sphère (2005). Carlino (2005, 2006 et 2010) s'est chargée de signaler que les communautés universitaires aux niveaux du premier et du deuxième cycle ont la responsabilité d'initier leurs étudiants aux pratiques discursives exigées dans chaque discipline ; une tâche, par ailleurs, généralement négligée.

En accord avec ces considérations, la caractérisation du cas pratique comme un exercice d'écriture académique nous demande d'apprécier le profil et le rôle du professeur dans la classe de droit. Notre étude examine, en conséquence, la participation du professeur juriste en tant que responsable de l'initiation des étudiants de MINERVE au discours juridique, et dépeint comment sa perspective pédagogique conditionne les décisions méthodologiques de ses pratiques académiques.

Également depuis le Cône Sud, Parodi, Ibáñez et Venegas (2010) notent que l'écriture académique comprend un ensemble de conventions très formelles présentes dans différents genres académiques comme la thèse, l'article de recherche ou le manuel, parmi beaucoup d'autres. Ces conventions modifient les niveaux linguistiques et discursifs (lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique) des exercices de composition utilisés pour l'interaction communicative à l'université (Bhatia, 2002).

Une prospection détaillée nous a révélé que, dans la littérature disponible, les recherches en espagnol (L1 ou L2) qui présentent une typologie des pratiques académiques de la formation académique en droit et, en particulier, du cas pratique, sont rares ou inexistantes.

Une exception peut être accordée à la publication coordonnée par Maxim Turull Rubinat et Enoch Albertí (2016), deux juristes de l'Université de Barcelone qui recueillent dans leur étude le témoignage de l'expérience d'enseignement de plus de cent professeurs de droit de 23 universités espagnoles. Dans ce travail, nous assistons à la narration de leurs expériences concrètes de complétion de méthodologies d'apprentissage qui comprennent des ressources plastiques, artistiques, audiovisuelles, cinématographiques, des techniques de dramatisation, des applications multimodales comme Kahoot³ ; des techniques de travail individuel, par paires, en équipe, par projets ; des programmes internationaux, interdisciplinaires et transversaux ; parmi de nombreux concepts méthodologiques.

L'ensemble des expériences méthodologiques dans la formation universitaire en droit nous montre, d'une part, l'intérêt des professeurs pour actualiser et rafraîchir leurs pratiques académiques afin qu'ils ne s'appuient pas exclusivement sur les cours magistraux théoriques. D'autre part, cela montre le statut vigoureux du cas pratique et sa compatibilité avec de nombreuses autres techniques d'apprentissage au cours de la carrière. Plusieurs enseignants y voient une méthodologie active qui encourage le travail autonome et les aptitudes critiques des élèves, ainsi que leur motivation et leur participation en classe.

Cette opinion est également partagée par Rupertot Pinochet et son équipe de professeurs collaborateurs de la Faculté de Sciences Juridiques de l'Université de Talca, au Chili. Dans leur récente publication *Manuel de cas pratiques de droit civil* (Pinochet et al., 2020), ils défendent également l'ambiance dynamique en cours grâce à l'étude de cas pratiques et sa capacité professionnalisante dans la formation universitaire. L'ouvrage

³ Il s'agit d'un outil qui permet à l'enseignant de poser de courtes questions auxquelles il peut répondre dans un bref délai. Les élèves et l'enseignant se connectent simultanément et une ambiance de compétition est générée par le chronomètre, la musique et les moyennes des réponses. En effet, dans Turull Rubinat et Albertí (2016 : 319), Tatsiana Ushakova partage son expérience avec l'utilisation pratique de cet outil de gamification comme professeur au Département de Droit du Travail et de la Sécurité Sociale de l'Université Rey Juan Carlos (Madrid).

réunit 130 cas organisés selon les matières qui composent le programme ordinaire de Droit civil avec des sujets comme Affaires juridiques, Personnes, Obligations, Biens, Contrat civil, Responsabilité, Famille et Droit successoral. Il s'agit donc d'une compilation de différentes situations de litige fictives, bien qu'adaptées ou inspirées d'arrets réelles jugées par les juridictions supérieures. Dans cet ouvrage les cas pratiques sont présentés comme des modèles possibles d'examens et sont accompagnés de commentaires des enseignants sur les concepts et les institutions concernées et les orientations les plus importantes pour que les étudiants puissent raisonner et résoudre le cas de la forme la plus appropriée. Toutefois, le plan discursif de la résolution des cas n'est pas mentionné. Il n'y a pas de lignes directrices sur la structure textuelle, ni de procédures textuelles à prendre en compte. Le cas pratique est présenté dans l'œuvre de Pinochet comme un outil méthodologique, d'une certaine manière transgressive (par rapport aux cours théoriques), mais non comme un genre discursif.

Le cas pratique considéré uniquement comme une stratégie méthodologique pour développer des compétences de recherche dans la formation du juriste est également décrit dans les publications d'Aurora López (2018) et Lulia Limpias (2012). Ces travaux, présentent respectivement le cas pratique comme une pratique académique de la carrière de droit de l'Université de Séville et de l'Université Autonome Gabriel René Moreno de Bolivie. Les deux publications exposent les considérations que les enseignants doivent prendre en compte lors de la rédaction des cas, la nécessité de leur adéquation à la réalité, leur potentiel éthique et pédagogique et les résultats observés dans le développement de la pensée logique, de l'attitude critique et de l'utilisation d'un langage technico-juridique.

L'étude de cas s'avère être un outil important dans l'enseignement - apprentissage du droit, identifié dans les publications qui s'intéressent récemment aux pratiques dans la salle de droit dans certaines universités espagnoles et latino-américaines. Cependant, comme nous le verrons dans notre cadre théorique, le caractère transgresseur de l'étude de cas pratiques comme outil didactique dans les contextes hispanophones contraste avec la solidité et la tradition de l'exercice dans les pratiques académiques des universités françaises. Le nombre de manuels décrivant le cas pratique comme un exercice central dans la méthodologie de la classe de droit en France est surprenant. Dans ceux-ci, avec une approche cartésienne, les professeurs s'adressent à leurs

étudiants en détaillant ce qu'il faut entendre par résolution de cas pratiques, la rigueur de l'analyse et l'argumentation exigée dans chacune des parties qui le composent.

Malgré cela, nous constatons qu'il n'y a pas encore eu de description strictement discursive (ni en espagnol, ni en français, ni dans d'autres langues) des textes avec lesquels les étudiants en droit présentent la résolution de cas juridiques par écrit et avec lesquels, très régulièrement, ils sont évalués.

Les professeurs de droit espagnols ont souligné l'importance du cas pratique dans le développement de l'argumentation juridique et du raisonnement logique de la discipline, mais, du point de vue de la linguistique appliquée et de la didactique des langues, ces descriptions ne présentent pas les preuves textuelles du développement des compétences orales et écrites de ses étudiants ; elles ne présentent pas non plus un modèle approprié de ce discours de spécialité.

Dans cet ordre d'idées, du point de vue des études discursives, les considérations de Limpas (2012) en ce qui concerne la technique de résolution des affaires pénales et sa structure, sont insuffisantes pour comprendre le processus d'écriture que doivent suivre les étudiants. L'auteur signale que

La pratique dans la résolution de cas n'est pas un formulaire ou un format prédéfini ni l'ordre de la présentation d'un écrit, mais une série de questions qui peuvent être structurées, au moins, en trois domaines différents et qui sont plus complexes :
a) *les problèmes probatoires (de la démonstration des faits à la Cour) ;*
b) *les problèmes strictement juridiques (du droit applicable) ; et*
c) *les problèmes stratégiques (de la présentation des faits et du droit le plus approprié pour convaincre la Cour. (Limpas 2012, p. 67)*

S'il est possible de conclure que la structure textuelle du cas pratique correspondrait à l'évolution des trois types de problèmes soulevés, on ne trouve pas dans cette description les stratégies linguistiques et discursives pour développer les trois niveaux susmentionnés. La description des professeurs Oromi et Pereira dans Turull Rubinat et Enoch Albertí (2016) sur la manière dont les élèves doivent rédiger la résolution des cas est également insuffisante :

La présomption de fait (ou les présomptions de fait) est accompagnée de plusieurs questions fondées sur des articles du Code de procédure civile, mais il ne suffit pas de transcrire les différents articles qui peuvent s'appliquer à une question donnée. Les réponses doivent être fondées sur les préceptes de la loi, mais le degré de compréhension s'acquiert en comparant la réglementation avec la doctrine

(différents manuels recommandés et une autre bibliographie d'intérêt que l'étudiant lui-même peut trouver) et la jurisprudence. (Turull i Rubinat et Albertí 2016, p. 225)

Comme on peut le constater, il est indiqué que l'étudiant doit répondre à certaines questions et qu'une bonne compréhension de la doctrine et de la jurisprudence est essentielle pour étayer les réponses. Cependant, les processus textuels sur lesquels on peut se fonder ne sont pas non plus mentionnés. En somme, les travaux précités nous montrent une vision des universitaires-juristes sur le cas pratique comme méthode d'apprentissage, mais non comme texte discursif. Précisément, et pour ce qui est de sa fonction communicative et méthodologique, notre thèse présente le cas pratique comme une classe textuelle caractérisée par des traits linguistiques, un contenu, une organisation et une distribution de l'information, des conventions rhétoriques, des mécanismes de cohésion et des procédures stratégiques propres pour atteindre l'efficacité communicationnelle suggérée par les professeurs juristes.

Enfin, nous constatons que dans la littérature consultée il n'y a pas non plus de travaux portant sur la recherche du cas pratique à partir de vastes corpus de textes recueillis en espagnol L1 et L2, et qui, en complément, comprennent une analyse ethnographique de la salle de classe. Dans ce scénario, la présente étude apporte une contribution au domaine de la typologie textuelle et à la description des genres discursifs de la communication spécialisée.

3. CARACTÉRISATION DU CAS PRATIQUE, UNE CONTRIBUTION A LA DIDACTIQUE BASÉE SUR LES GENRES DISCURSIFS

Pour Daniel Cassany (2008), le genre discursif est le concept linguistique le plus opérationnel pour aborder l'enseignement-apprentissage de la lecture et l'écriture des textes propres à une communauté de pratique. Par conséquent, la description du genre que nous présentons dans cette étude peut être considérée comme un outil méthodologique pour améliorer les compétences discursives écrites des futurs étudiants de droit espagnol (L1 et L2). À cet égard, nous nous associons au courant de la didactique basée sur les genres discursifs décrite également dans Bhatia (2002), Parodi et al. (2008), Van der Youth (2016a et 2016b), Hyland (2004) et Navarro (2014, 2018b)

pour qui décrire les genres discursifs est un premier pas pour ensuite élaborer des propositions pour l'enseignement des discours de spécialité, qu'il s'agisse de genres de formation ou de genres experts. Il est important de tenir compte de la distinction entre eux :

Dans le cadre de la didactique basée sur les genres discursifs, il est important de différencier les genres de formation des genres experts. Bien que les deux catégories présentent des continuités et des dépendances, le contraste dans leur objectif général permet de les distinguer : les premiers ont comme objectif l'instruction, l'introduction et l'évaluation des nouveaux membres des cultures disciplinaires (Nesi et Gardner, 2012 : 26) tandis que les seconds ont pour objectif la construction, la communication et la négociation de la connaissance consensuelle au sein des cultures disciplinaires. (Navarro, 2014, p. 32)

Selon Nesi et Gardner (2012), cité par de Navarro, dans la filière de droit, au cours du premier cycle, il semblerait plus pertinent d'enseigner la configuration du cas pratique comme genre discursif plutôt que le genre discursif de l'arrêt du tribunal⁴. L'arrêt du tribunal (décision de justice) est de toute évidence un genre discursif écrit par des experts juridiques, des juges, et est une référence indispensable dans les programmes de premier cycle en droit, mais finalement, les étudiants en formation ne sont pas évalués avec l'écriture d'un arrêt mais avec la rédaction qui résout un cas pratique.

Comme nous l'avons souligné dans le paragraphe précédent, nous n'avons pas trouvé, à l'issue de nos recherches, de sources qui démontrent une instruction formelle des genres de formation dans les facultés de droit dans le contexte espagnol. Au contraire, dans les facultés de droit en France, il semblerait plus clair que les professeurs ont assumé la responsabilité de l'enseignement de l'écriture disciplinaire et connaissent leur rôle dans l'introduction de leurs étudiants à ce que Navarro appelle aux genres de formation. Nos recherches sur le cas pratique dans le contexte français montrent que d'un point de vue méthodologique, cet exercice jouit d'une reconnaissance et d'une grande stabilité dans tous les programmes de droit de la formation juridique universitaire. Depuis plus de 30 ans, dans de nombreuses publications, des plus anciennes, Colin et al. (1978), Boutry et al. (1984) et Gridel (1985), aux plus récentes, Levillain et Forgeard (2019) et Bottaro (2021), les enseignants ont été chargés d'expliquer à leurs élèves la façon dont ils seront

⁴ Le mot "arrêt" désigne une décision rendue par les juridictions civiles de degré supérieur comme la Cours d'appel et la Cour de Cassation.

évalués et en quoi consistent les exercices de contrôle écrit, l'un d'entre eux étant le cas pratique.

Visiter les bibliothèques des facultés de droit de l'Université Lumière Lyon 2 et Jean Moulin Lyon 3 nous a permis de savoir que les étudiants français ont accès à toute une étagère avec des œuvres consacrées à la méthode juridique dans lesquelles on leur explique comment écrire un cas pratique, un exercice de contrôle des connaissances auquel ils se confronteront lors de plusieurs semestres de la licence. Les publications sont même séparées selon les sous-disciplines juridiques du droit public et du droit privé.

Comme nous le verrons au chapitre 3.7.1, la description du cas pratique est très détaillée quant à la structure textuelle, au raisonnement argumentatif et au type d'information à inclure ou non. Le cas pratique est également examiné, décrit et enseigné par les professeurs de droit en France comme un exercice méthodologique clé dans la formation universitaire. Bien qu'il ne soit pas appelé genre de formation, en termes de Navarro (2014), par la place qu'il occupe dans les programmes de droit, le *cas pratique* est un instrument par lequel les étudiants sont initiés et évalués en tant que membres de la culture disciplinaire juridique en France.

Les étudiants de MINERVE de notre étude sont principalement des étudiants français de la Faculté de Droit de l'Université de Lyon 2. On pourrait donc déduire que, lorsqu'ils se confrontent à cette pratique d'écriture en espagnol, ils ont déjà été formés à la rédaction de cas pratiques en français. Il y aurait donc une large possibilité pour les futurs juristes de faire un transfert positif d'une langue à l'autre en ce qui concerne ce genre de formation. C'est pourquoi, dans nos fondements théoriques, nous donnons une place à la description du discours académique et du discours juridique tant en espagnol qu'en français.

Par ailleurs, il convient de souligner que les études sur les genres du discours juridique expert en espagnol ont des applications didactiques claires. Les modèles d'écriture pour les experts du domaine ont été précisés par Estrella Montolío et Anna López Samaniego dans leur recherche sur le travail judiciaire (2008). Les auteurs, membres du groupe

EDAP (Études du Discours Académique et Professionnel)⁵ de l'université de Barcelone, documentent dans cette publication leur intervention à l'École Judiciaire d'Espagne, dont le siège est à Barcelone. Lieu où se forment et se titularisent les juges qui exerceront ensuite leurs fonctions dans les tribunaux de toute l'Espagne. Dans ce dispositif didactique et pédagogique, les linguistes et les juristes analysent ensemble le genre discursif de la décision judiciaire, dans le but final d'identifier et de résoudre les principales difficultés, sociologiques et linguistiques de cet exercice d'écriture experte.

Nous soulignons également la vocation clairement didactique de l'étude sur les typologies textuelles dans l'enseignement du droit de Raquel Taranilla et Irene Yúfera⁶ (2012). Les auteures décrivent dans ce travail la composition de deux séquences textuelles essentielles dans le discours juridique : l'argumentation et le récit. Pour ce faire, elles analysent des fragments provenant de genres juridiques différents, y compris dans celui de l'arrêt. Les auteurs déterminent ainsi les éléments qui ne peuvent être contournés dans l'enseignement de la langue du droit pendant la formation universitaire, elles proposent des ressources didactiques utiles et soulèvent certaines réflexions sur l'enseignement du discours juridique.

Cette thèse, au contraire, ne décrit pas seulement des séquences ou des fragments de genres experts du discours juridique produits par des juristes professionnels. Nous nous concentrons sur un genre de formation dans son ensemble. Une partie de notre analyse inclut également la caractérisation des séquences textuelles de narration et d'argumentation identifiées, cependant, dans des cas pratiques écrits par de futurs juristes et non dans des textes produits par des experts.

Comme nous l'avons indiqué, le cas pratique, pour sa part, en tant que genre discursif de formation n'a pas encore été décrit explicitement et n'est pas encore abordé de manière discursive dans les programmes de droit dans le contexte espagnol ou français. Considérant que *pour pouvoir enseigner de manière explicite les genres de formation*

⁵ En effet, dans différents travaux, ce groupe de linguistes coordonné par Estrella Montolio aborde l'analyse des mécanismes linguistiques et textuels caractéristiques du discours juridique dans le but final de l'optimiser et d'améliorer la communication spécialisée destinée aux citoyens. La plupart des destinataires des recommandations discursives émises par le groupe EDAP sont les étudiants de l'École de la magistrature, les juristes professionnels déjà en exercice et, dans certains cas, les étudiants de la filière de droit.

⁶ Ces auteurs, ainsi que Fernando Polanco appartiennent aussi au groupe EDAP.

dans leur complexité disciplinaire, il faut d'abord connaître leurs traits et disposer d'outils pour les enseigner (Navarro, 2014, p. 33), les résultats de notre caractérisation, peuvent être intégrés dans un programme d'écriture académique et permettent d'enseigner cet exercice de manière explicite aux étudiants en droit en France ou dans un autre contexte hispanophone. Notre caractérisation apporte un ensemble d'éléments avec lesquels, ultérieurement, dans des travaux complémentaires à cette recherche, nous pourrions concevoir des stratégies et des procédures pour optimiser la compétence dans les pratiques communicatives de ces étudiants qui exécutent des tâches propres à la communication spécialisée.

Il est important de noter que la formation juridique en espagnol est également offerte dans d'autres centres universitaires français, comme par exemple, la licence en droit français et en droit espagnol de l'Université de Bordeaux ; la licence en droit français et en droit espagnol et latino-américain de l'Université de Nanterre ; le programme franco-espagnol du Collège International de Droit de la Sorbonne associé à l'Université Complutense ; le double diplôme franco-espagnol en droit de l'Université de Strasbourg et de l'Université Autonome de Madrid ; le double diplôme en droit français et espagnol de l'Université de Lyon 3 Jean Moulin en association avec l'Université de Grenade; le diplôme de Master en droit commercial de l'Université de Pau et des pays de l'Adour où interviennent des professeurs formés à l'Université de Saragosse et à l'Université du Pays Basque, entre autres.

Cet inventaire de programmes nous montre qu'il existe un intérêt pour les études de droit espagnol en France et que c'est un domaine qui est en expansion. En effet, certifier une formation juridique en espagnol dote les étudiants français d'une double culture juridique et d'un profil international. La consultation des offres d'emploi pour les juristes français avec ce profil nous montre qu'ils peuvent être embauchés par des organismes européens et internationaux, publics ou privés. Les tâches de communication qu'ils accomplissent en espagnol comprennent la négociation, l'analyse, la rédaction et la supervision des contrats dans le secteur de la banque, de la construction, des assurances ; et, en majorité, ils sont sollicités dans les départements de conseil et d'assistance juridique international des cabinets d'avocats dans le domaine commercial. En somme, les formations de droit espagnol en France auraient intérêt à former les étudiants pour qu'ils aient la possibilité d'exercer la profession juridique

dans des contextes internationaux aussi bien en France qu'en Espagne et même en Amérique Latine. Étant un exercice d'introduction à la culture disciplinaire, un exercice professionnalisant, les résultats de notre thèse ont donc une niche d'application dans ces programmes.

Créé en 1994, MINERVE n'est pas le seul programme qui existe dans ce domaine mais il est le plus ancien avec cette formation en droit espagnol qui associe l'université de Barcelone dans le cadre d'une solide convention. Contrairement aux autres programmes mentionnés ci-dessus, les étudiants de MINERVE ne se rendent pas en Espagne pour réaliser une grande partie de la formation à l'université partenaire. Au contraire, ce sont les professeurs de Barcelone qui se rendent à Lyon pour donner leurs cours magistraux en espagnol. Ainsi, ils emportent avec eux la culture académique juridique de leur faculté d'origine et les méthodologies d'évaluation propres à leur discipline.

D'autre part, dans les doubles diplômes des autres universités françaises, les étudiants certifient un séjour d'au moins un an dans une université espagnole réceptrice. Sur place ils suivent des cours magistraux en espagnol et sont évalués dans les mêmes conditions que leurs condisciples espagnols. La caractérisation du cas pratique en espagnol s'avère donc être un outil qui peut stimuler la mobilité des étudiants français du domaine juridique et, par conséquent, faciliter leur intégration dans l'université d'accueil en Espagne. En tout cas, que l'étudiant de droit espagnol soit évalué en Espagne ou en France, faire face à ce type d'exercice écrit demande un niveau d'intégration dans la communauté académique juridique assez exigeant. Notre étude caractérise le cas pratique comme un genre de formation juridique et identifie ses mécanismes linguistiques et discursifs. Par conséquent, conformément à la didactique basée sur le genre discursif, les résultats de la thèse peuvent être interprétés comme un guide pour l'écriture de cas pratiques dans la formation universitaire, utile pour les étudiants hispanophones ou pour les étudiants d'espagnol comme langue étrangère qui suivent une formation juridique en espagnol.

4. BESOINS EN FORMATION UNIVERSITAIRE EN DROIT

Faire état des apports de cette thèse à la configuration du discours juridique en espagnol, met en évidence notre contribution aux réflexions sur la formation académique dans le domaine juridique et notre appui aux méthodologies d'enseignement et d'apprentissage dans cette discipline au cours de la formation universitaire. Le droit, lorsqu'il se manifeste, le fait grâce aux paroles et grâce au verbe. Une règle, un code, une loi sont essentiellement des messages avec des émetteurs et des destinataires qui doivent lui donner un sens identique. Le droit est une activité de communication. La plupart du temps, les juristes, *des professeurs aux magistrats, disent le droit* (Barraud, 2016a), d'une manière ou d'une autre.

Quand le philosophe anglais John Austin expose sa théorie des énoncés performatifs, *quand dire c'est faire* (1962), il met en évidence la relation intime entre le droit et la langue. Par exemple, lorsqu'un maire déclare l'union conjugale de deux individus, son énonciation est un acte juridique et en même temps un acte performatif. Ainsi, de nombreux énoncés performatifs sont également des actes juridiques, c'est-à-dire qu'il y a des énoncés qui, du seul fait qu'ils sont émis, entraînent des conséquences dans le monde du droit, dans le monde des citoyens.

Cependant, traditionnellement, le langage juridique s'est caractérisé par un langage hermétique, archaïque, sombre, recherché, complexe et incompréhensible pour un citoyen moyen (Montolío et López, 2008 ; Alcaraz Varó et Hughes, 2009, p. 18). Étant donné que les destinataires et les utilisateurs du droit comprennent non seulement les professionnels du droit et de l'administration, mais aussi les citoyens en général, le langage juridique devrait être clair (ministère de la Justice, 2011).

*El derecho a entender*⁷ est le titre et le thème principal du récent ouvrage d'Estrella Montolío et de Mario Tascón, reporté par Arias (2020) ; un travail consacré à la problématisation, à la discussion et à la visibilité de l'importance de la clarté dans le langage juridique et le droit de le comprendre. Or moderniser le langage pour que l'administration et la justice offrent un service public de qualité aux citoyens est

⁷ Le droit à comprendre (traduction personnelle de l'espagnol du titre de l'ouvrage).

aujourd'hui compris comme une nécessité évidente et un exercice démocratique (Union européenne, 2014 ; Montolío, 2012).

Le constat de cette nécessité a donc été un moteur pour plusieurs mouvements, apparus dans différents pays occidentaux qui préconisent la simplification du langage juridique. Les mouvements initiés par des citoyens, soutenus par la suite par des linguistes et des juristes, ont demandé au cours des dernières décennies clarté et transparence dans le langage de la loi et de l'administration. Ces voix se sont concrétisées, par exemple, dans l'ouvrage de 2011 de la Commission européenne *How to Write Clearly*, et de manière décisive dans les contextes anglo-saxons avec la *Plain English Campaign* et le mouvement *Clarity* du Royaume-Uni. Les États-Unis ont été très bien représentés avec le *Plain Language Action and Information Network*, le *Plain Writing Act 2010* et le *U.S. Securities and Exchange Commission*, qui montrent que les agences administratives fédérales semblent déjà engagées dans le mouvement de l'anglais simplifié et la rédaction claire et compréhensible pour les citoyens.

De l'autre côté de l'Atlantique, la complexité du langage juridique et l'incompréhension des citoyens français (non-initiés aux sciences juridiques) de leurs propres lois ont également été dénoncées. Pour ces raisons, l'Assemblée nationale française a adopté le 16 octobre 2008 une proposition de loi visant à simplifier et à clarifier le discours juridique et à réduire les diverses formalités (Carvalho, 2008, p. 9).

Dans le contexte espagnol, il est important de souligner les contributions de la Commission de modernisation du langage juridique organisée par le ministère de la Justice en 2009. Son équipe d'experts (dont certains membres du groupe EDAP de l'Université de Barcelone) a élaboré un rapport qui analyse la situation de la langue employée par les praticiens du droit et recommande les actions nécessaires pour rendre le langage juridique plus compréhensible pour les citoyens.

L'une des conclusions auxquelles la commission arrive est que les vices "ou déformations" professionnels doivent être revus depuis la formation universitaire, car c'est dans ces années-là que se développent des pratiques et des habitudes qui se consolident avec le temps et qui sont ensuite difficiles à modifier. Le juge qui rédige une phrase incompréhensible, étendue en deux paragraphes, à un moment donné a été

un étudiant universitaire appelé à s'initier au discours juridique probablement avec peu d'accompagnement en éducation linguistique. La commission d'experts qui dirige le rapport sur la modernisation du langage juridique déclare à cet égard que :

La formation linguistique des juristes est pratiquement absente des programmes universitaires actuels. Certaines facultés de droit intègrent ces connaissances dans leurs programmes, généralement en tant que matières facultatives ou dans le cadre du programme de certaines matières fondamentales ou obligatoires. (Ministère de la Justice, 2010, p.16).

Ainsi, la formation universitaire comme étape initiale du discours juridique est considérée comme fondamentale dans la lutte pour la clarté et la simplification du langage de la loi et de l'administration. La formation, voire la réflexion linguistique des étudiants en droit est considérée comme une priorité et comme un domaine auquel l'on doit donner de la visibilité et de la priorité si l'on attend des futurs juristes qu'ils construisent et cultivent des discours écrits et oraux clairs. Notre étude s'associe à ce mouvement global et contribue à la réflexion des programmes de formation juridique en espagnol (L1) et (L2) et des pratiques discursives qui s'y déroulent.

Notre recherche analyse des exemples de cas pratiques écrits dans deux contextes comparables de formation juridique universitaire : l'Université de Barcelone et l'Université de Lyon 2. Les échantillons de l'université catalane sont écrits en espagnol⁸ et les échantillons de l'université française, en espagnol L2. En soulignant la spécificité de chaque corpus et les traits communs, nous analysons une même pratique discursive dans deux communautés juridiques, à notre avis, comparables⁹.

Les échantillons en espagnol L1 de l'université catalane constituent un exemple textuel qui pourrait servir de référence parmi d'autres possibles pour améliorer les compétences écrites des étudiants français de droit espagnol à Lyon 2. Cette stratégie méthodologique de comparaison nous permet de faire une réflexion critique sur l'adéquation linguistique

⁸ La formation universitaire de la Faculté de Droit de l'Université de Barcelone comporte deux langues officielles, l'espagnol et le catalan. Bien que les cours soient principalement donnés en catalan, cette faculté accueille de nombreux étudiants hispanophones provenant d'autres régions espagnoles et d'Amérique Latine. Selon le jugement des professeurs de droit qui nous ont fourni les échantillons, les quelques étudiants qui répondent aux évaluations écrites en espagnol sont généralement des étudiants pour qui l'espagnol est leur langue maternelle. En conséquence, dans notre étude, les 35 textes rédigés en espagnol à la Faculté de Droit de l'Université de Barcelone sont considérés comme des échantillons représentatifs de productions en espagnol L1

⁹ Les critères de sélection des échantillons sont détaillés au point 4.4.1 de la section Données et méthodologie.

et discursive des cas pratiques en ELE et des compétences écrites des étudiants français en espagnol. Cette stratégie est la prise en compte des modèles textuels (professionnels, comme le jugement, ou académiques, comme le cas pratique) qui peuvent être une base pour l'apprentissage des étudiants en droit, hispanophones ou non hispanophones. Les professeurs d'espagnol comme langue juridique en France (non spécialistes en droit), doivent fonder leur enseignement sur leurs propres qualités d'adaptation et d'investissement personnels car ils ne disposent pas de ressources méthodologiques solides qui répondraient aux exigences des futurs juristes. Nous verrons ensuite que nos résultats peuvent également être lus comme un ensemble de ressources utiles pour les professeurs de langue dans des contextes de communication spécialisés.

5. BESOINS DES PROFESSEURS DE LANGUE DE SPÉCIALITÉ EN FRANCE

La mondialisation des échanges économiques et la promotion de la mobilité internationale des étudiants ont conditionné les demandes et les offres des programmes de formation universitaire d'un grand nombre d'universités du monde. Ainsi, la formation en langues étrangères comme langues de communication dans des contextes de spécialité s'est positionnée comme une nécessité impérieuse dans les programmes d'études de plusieurs centres universitaires. Cependant, selon Michel Van der Yeught (2014) par rapport au contexte français, la demande dépasse largement l'offre. Le positionnement des langues étrangères dans la formation universitaire a progressé à un rythme si rapide que ni les professeurs, ni les structures universitaires n'ont pu le suivre ; ni les politiques éducatives n'ont pu répondre aux besoins réels des étudiants de différentes disciplines.

Cette préoccupation pour la compréhension des besoins des étudiants en langues spécialisées et la proposition des programmes optimaux et cohérents au niveau universitaire n'est pas nouvelle. Ceci est connu, en effet, depuis les années 60 dans les contextes de formation universitaire aux États-Unis dans le domaine de l'ESP (*English for Specifics Purposes*) où les travaux de John Swales le font reconnaître comme une autorité internationale dans l'analyse des genres et dont nous reparlerons plus tard.

Le courant angliciste ESP s'installe en France dans les années 70 dans les recherches d'anglais comme langue étrangère (Anglais Langue Étrangère, ALE), sous l'appellation de méthodologies LSP (langues de spécialité). Dans ce domaine, les contributions de Michael Van der Yeught (2014, 2016a et 2016b) à l'étude de l'anglais de l'économie et de la finance et en particulier, la théorie et l'épistémologie de l'anglais de spécialité en font une figure de référence dans les travaux de LSP en France.

Les réflexions sur les langues à l'université se nourrissent également des travaux initiés au sein de la didactique du FLE (français comme langue étrangère) et spécifiquement avec les méthodologies FOS (français sur objectifs spécifiques) et encore plus FOU (français sur objectifs universitaires). Ce dernier est une approche didactique consolidée, notamment avec les travaux de Mangiante et Parpette (2011). Les méthodologies FOU visent à améliorer l'intégration des étudiants non francophones dans l'enseignement supérieur français. Elles partagent donc avec notre thèse l'intérêt pour les pratiques d'écriture à l'université dans le contexte des langues étrangères et c'est pourquoi nous y faisons référence plus largement dans notre section des fondements théoriques.

Dans ce contexte, soucieuse d'améliorer la formation linguistique au niveau universitaire, au cours des dernières décennies, nous avons assisté à l'explosion et à l'expansion d'un secteur qui rassemble des chercheurs et des professeurs de langues étrangères qui forment des étudiants de toutes disciplines et pas seulement des étudiants linguistes, soi-disant spécialistes en langues. En effet, les recherches et les projets menés par les structures universitaires de LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) ainsi que certaines associations sont remarquables dans ce secteur :

- *RANACLES, Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur ;*
- *UPLEGESS, Union des Professeurs de Langues Étrangères des Grandes Écoles ;*
- *APLIUT, Association des Professeurs de Langues des Instituts universitaires de Technologie ;*
- *AFLA, Association Française de Linguistique Appliquée ;*
- *GERAS, Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité ; et*
- *GERES, Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité.*

Un groupe aussi nombreux d'associations démontre qu'il existe en effet en France un large espace de discussion sur les langues étrangères comme langues de communication

spécialisée dans la formation universitaire. Cependant, les recherches en espagnol n'ont pas encore une assise solide dans le pays, surtout si on les compare aux études en anglais et en français comme langues étrangères faites à partir de cadres méthodologiques propres, comme nous l'avons indiqué précédemment.

Il est important de noter que le GERES, depuis 2006, cherche à se faire une place sur la scène française pour promouvoir la réflexion scientifique sur l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol comme langue de spécialité. De toute évidence, cette association d'hispanistes apparaît comme le calque du groupe angliciste GERAS, une association fondée en 1901 et donc ayant plus d'un siècle d'expérience dans la recherche de l'anglais comme langue de spécialité en France. Face au nombre important de publications et à la consolidation théorique et méthodologique du GERAS, dont le président honoraire est justement Michael Van der Yeught, le GERES se montre encore néophyte en tant que groupe intéressé dans le domaine de l'espagnol comme langue de spécialité. Avec la typologie d'une classe textuelle du discours juridique en espagnol, nous espérons apporter une contribution à cet espace encore en construction.

Plus précisément, par rapport aux études du discours juridique, une fois de plus les anglicistes sont en avance par les études dans d'autres langues. Créé en 1999, au sein du GERAS, le sous-groupe de travail consacré exclusivement aux études de l'anglais juridique (*legal English / English for legal purposes*) réunit un nombre important de professeurs et de chercheurs du domaine de l'anglais comme langue de spécialité. Le groupe composé de juristes et d'anglicistes étudie le droit dans les contextes anglo-saxons, notamment dans ses aspects linguistiques, discursifs, culturels et didactiques. Après 20 ans de travail, ils publient et conçoivent des matériels didactiques et multimodaux¹⁰ à l'intention des étudiants français en droit (en licence ou en master) qui souhaitent améliorer leurs compétences en anglais dans les contextes de formation juridique.

Nous tenons à mentionner la proposition du jeu comme exemple d'une technique pour aider les professeurs d'anglais juridique à alléger la complexité de leur pratique

¹⁰ Par exemple, la publication sur l'utilisation didactique des films et des séries dans l'apprentissage de l'anglais juridique de Di Pardo Léon-Henri (2012); ou les orientations didactiques de l'anglais juridique de Chapon (2017) qui comprennent l'utilisation des médias et des ressources audiovisuelles de fiction.

d'enseignement, et nous retenons la proposition de Villez (1994). Cette auteure propose une approche ludique et pratique pour créer et résoudre des affaires juridiques oralement en s'attachant toujours au développement des compétences linguistiques des étudiants. À la fin du XXe siècle, cette professeure dénonçait déjà que les cours de droit en anglais donnés par les linguistes se limitaient à commenter des articles de presse oralement ou par écrit, mais ne connaissaient pas le système juridique anglais. Le manque d'expertise de l'enseignant finissait par laisser insatisfaits les étudiants plus avancés désireux d'aborder les sujets d'une manière plus technique que la culture juridique de leur professeur ne leur permettait celle-ci étant à peine un peu plus avancée que la leur.

Selon Villez, si les cours avaient été donnés par des juristes locuteurs natifs d'anglais, des avocats auraient été très bien placés et très à l'aise dans la discussion strictement juridique, alors les cours auraient fini par être totalement magistraux. Le professeur étant le seul à parler, avec très peu d'attention aux problèmes linguistiques des étudiants. À partir de ce constat, la proposition ludique de Villez est le résultat d'un travail qui réunit juristes et linguistes et est, selon cette auteure, *subversive* puisqu'elle s'opposait aux méthodologies traditionnelles suivies dans les facultés de droit et dans les départements de langues juridiques et économiques.

Bien que l'étude de Villez propose une pratique orale dans la formation juridique et notre recherche, au contraire, se concentre sur un exercice écrit, plusieurs aspects abordés par l'auteur coïncident avec les centres d'intérêt de cette thèse. D'une part, le constat que dans les cours d'anglais juridique destinés aux étudiants français en droit, il existe également une pratique de *simulation* de cas en tant que ressource didactique et méthodologique. Comme le travail de Villez, notre thèse démontre également que le cas pratique, écrit ou oral, est perçu comme une proposition innovante, controversée et opposée aux routines des cours magistraux de droit.

D'autre part, l'auteure soulignait déjà auparavant la nécessité d'unir les efforts des experts disciplinaires, des juristes, des experts en didactique, des professeurs de langue, pour réaliser un véritable développement des compétences discursives des étudiants d'une langue de spécialité. Ce dernier aspect rappelle donc qu'un professeur de langue doit s'intégrer à la communauté discursive étudiée dans le but de s'approprier cette culture de spécialisation et afin d'optimiser les ressources qu'il propose à ses étudiants.

La formation et les besoins des enseignants ont également été analysés dans les études les plus récentes de l'anglais juridique ainsi que dans les recherches sur le contenu des programmes et les méthodologies mises en œuvre pendant la formation universitaire. Dans ce contexte, il convient de souligner l'enquête menée par Géraldine Gadbin-George en 2011 auprès d'un groupe de professeurs des programmes d'anglais juridique. Elle détermine le type de formation offert aux étudiants de premier cycle et de deuxième cycle en droit public, tout en identifiant les besoins de ce groupe d'enseignants. Gadbin-George met l'accent sur ses efforts considérables pour répondre aux exigences des étudiants des facultés de droit. Tout en constatant que les programmes de master, notamment, ne répondent pas aux besoins des futurs juristes, l'auteur souligne que les enseignants se donnent les moyens de faire progresser leurs élèves en suivant eux-mêmes une formation juridique. Il s'agit donc d'une autre formule pour s'intégrer à la communauté discursive juridique : s'auto-former, effectuer des travaux de recherche ou suivre une formation continue en droit.

Ainsi, ces études ont identifié des besoins importants dans les compétences des professeurs de communication spécialisés en anglais, extrapolables au contexte de l'enseignement de l'espagnol comme langue juridique en France. Il y a donc des lacunes dues au niveau d'expertise des enseignants, mais leur volonté de mieux s'adapter aux besoins de communication de leurs étudiants en s'intégrant à la communauté juridique en question est claire. Dans notre thèse, une telle idée d'intégration ou du moins de contact avec la communauté discursive juridique a été essentielle. C'est pourquoi, en tant que décision méthodologique, nous avons assisté aux cours de droit avec les étudiants français du programme MINERVE et nous avons interviewé les professeurs de Barcelone qui y interviennent. La caractérisation ethnographique de la communauté discursive enrichit donc la description discursive que nous faisons du cas pratique.

Dans le cadre de la consultation des études réalisées par le groupe de recherche en anglais juridique dans les universités françaises, nous retenons également dans l'inventaire descriptif des programmes des cours d'anglais dans les facultés de droit, une étude de Clément et Thomas (2016). Les auteurs, professeurs d'anglais juridique, nous confirment qu'aujourd'hui les cas pratiques (*études de cas pratiques*) font

également partie de la modalité de contrôle des connaissances des cours d'anglais comme langue de communication dans le domaine juridique :

Les CM permettent aux étudiants d'aborder des notions de droit anglo-américain par le biais d'études de cas (une heure étant consacrée à chaque affaire en moyenne), tandis que les TD visent à approfondir les notions vues en CM et à solliciter la terminologie juridique acquise, à travers l'étude de cas mettant en avant des enjeux similaires. (2016, §21)

Selon le même rapport, ces cours sont dispensés par des linguistes spécialisés qui ont également fait une spécialisation en droit. S'appuyant sur de nombreuses études de cas, ils abordent dans leurs cours de travaux dirigés des thèmes liés à la constitution, aux institutions et au fonctionnement des systèmes juridiques.

Par ailleurs, en ce qui concerne les études du français juridique, il est nécessaire de revoir les contributions de celui que l'on considère comme le père de la *linguistique juridique* en France, Gérard Cornu. Juriste, doyen honoraire de la Faculté de droit de Poitiers et professeur émérite à l'Université Paris II, Cornu publie son célèbre dictionnaire de la langue juridique en 1987, qui a été la source de ses recherches et qui en est aujourd'hui à sa treizième édition (Cornu, 2020). Considérée comme une branche de la linguistique générale, avec un accent clair sur la lexicographie et la sémantique, la linguistique juridique a pour objet d'étudier le discours juridique, notamment les modes d'expression des législateurs et des juristes. Cependant, dans les nombreux domaines de recherche en sciences juridiques, Barraud (2016a) estime que la branche développée par Cornu est perçue par les juristes comme *une discipline jeune, incomplète et à faible notoriété, cela en raison du manque de jurilinguistes* (p. 3). Cette marginalité tient, selon l'auteur, au fait que les jurilinguistes, outre qu'ils sont trop peu nombreux, sont souvent des juristes de formation et non des linguistes de formation, ce qui fait obstacle au développement de la discipline. Il est donc surprenant que, compte tenu de la valeur de l'argumentation et du discours en droit, les analystes du discours n'aient pas exploré de manière plus représentative et systématique les échanges communicatifs qui se produisent dans ce domaine.

Notre regard est celui d'une chercheuse qui, depuis les sciences du langage, s'approche d'un phénomène communicatif dans la formation au droit. Dans ce contexte, le domaine d'études que nous explorons dans cette recherche pourrait proposer un dialogue

interdisciplinaire avec les chercheurs juristes et enrichir ainsi un domaine perçu encore comme marginal.

En effet, du point de vue des chercheurs en sciences juridiques en France, notre thèse ne se situe pas seulement dans le domaine du français juridique ou de la linguistique juridique. Notre intérêt pour les genres discursifs dans la formation universitaire et, par conséquent, pour les mécanismes linguistiques et discursifs dans des unités plus grandes que la phrase, nous place plus près de la branche des recherches juridiques clairement identifiée comme *Méthodologie juridique* :

Or il semble que cette partie de la linguistique juridique, d'une part, ne soit pas de la linguistique au sens le plus strict et, d'autre part, corresponde à une portion importante de la méthodologie juridique. Cette dernière se définit, en un mot, comme l'étude des savoir-faire des juristes. Le particularisme du discours législatif ou du discours juridictionnel réside dans les marques formelles et logiques utilisées, dans la phraséologie, la stylistique et la structure de ces discours, autant de savoir-faire. Si, ordinairement, le linguiste peut s'intéresser à ceux-ci et peut ranger les types de discours en fonction de leurs agents, de leurs objets ou de leurs modes d'expression, il faut considérer qu'il en va différemment en matière juridique où qui entend procéder à leur examen s'adonne à une activité méthodologique plus que linguistique. (Barraud, 2016a, p. 9)

Notre étude ne réside pas seulement dans les spécificités syntaxiques ou grammaticales du cas pratique, au contraire, nous le considérons comme une expression du savoir-faire des juristes, ou futurs juristes, et ses traits pragmatiques ont beaucoup de poids dans notre recherche. Par conséquent, selon Barraud (2016a), pour les juristes français, notre objet d'étude coïnciderait davantage avec la méthodologie juridique qu'avec la linguistique juridique proprement dite. Les avancés de nombreuses études des cas pratiques publiées dans cette section sont exposées dans les fondements théoriques de la partie suivante de notre travail.

Il convient également de souligner, dans le contexte français, les publications de Damette (2007) et Damette et Dargirolle (2017) qui examinent des textes écrits au niveau professionnel tels que le contrat, les lois et les jugements. Ces auteures sont une référence pour comprendre le vocabulaire juridique et son traitement sémantique et pragmatique, la grammaire spécifique des textes juridiques et un aspect qui nous intéresse beaucoup dans notre thèse, l'argumentation dans la culture juridique française, la logique, le syllogisme et l'argumentation dialectique. Par ailleurs, les thèses de doctorat de Peshkov (2012) et de Xiang (2019) analysent les spécificités du droit

français. Ils décrivent également les typologies textuelles juridiques de niveau professionnel et proposent des orientations didactiques destinées respectivement aux étudiants russes et chinois qui suivent des formations en droit français. Cependant, aucun de ces travaux décrit les genres textuels juridiques en cours de formation universitaire.

Parmi les recherches sur le français dans les contextes de formation en droit (*le français juridique*), nous souhaitons présenter l'étude préliminaire de Carvalho (2008), une description des cours de français pour criminologues destinés aux étudiants de l'Université d'Alicante, Espagne. Carvalho y décrit la syntaxe, le vocabulaire et les notions conceptuelles complexes du droit pénal français qu'il faut connaître, mais il ne s'intéresse pas aux classes textuelles académiques ou professionnelles. Jeannine (2014), pour sa part, présente l'inventaire des formations en français juridique dans les universités allemandes. Il détaille le profil des enseignants qui les assurent et le contenu des programmes. C'est donc un travail qui dépeint l'état des formations de droit français en Allemagne. Cependant, la description des classes textuelles qui circulent dans ce contexte de formation juridique n'est pas non plus détaillée.

À ce stade, nous avons vu que cet exercice juridique, notre sujet d'étude, fait partie des méthodologies d'évaluation, orale et écrite, dans les formations juridiques en anglais langue maternelle (Moroney, 2013; et Rakoff et Minow, 2007), en ALE (Clément et Thomas, 2016) en ELM (Turull Rubinat y Albertí, 2016; Pinochet et al., 2020 ; López, 2018 ; et Limpas, 2012), en ELE (MINERVE) et de manière systématique en FLM (Colin et al., 1978 ; Boutry et al., 1984 ; Gridel, 1985 ; Levillain et Forgeard, 2019 ; et Bottaro, 2021). Bien que le cas pratique réponde aux spécificités linguistiques et discursives dans chaque langue, il est très significatif pour notre étude de confirmer que l'étude de cas pratique a le caractère « international » souligné par Maria Teresa Cabré (2004) comme un trait des discours spécialisés. Citant Beaugrande (1987), l'auteur indique que les discours spécialisés ont non seulement un nombre d'utilisateurs restreint, mais aussi un caractère international ou universel dans leurs unités et leurs règles. D'un point de vue pragmatique, ce trait favorise et justifie que les spécialistes d'une matière donnée puissent comprendre des textes de leur spécialité écrits dans une autre langue. Par exemple, une recommandation médicale rédigée en espagnol peut être

plus facilement comprise par un médecin français que par n'importe quel hispanophone non spécialiste des sciences médicales.

Dans notre cas, la dimension internationale du cas pratique légitime sa conception comme un genre appartenant à un discours spécialisé. Les résultats de cette thèse pourraient donc avoir une incidence au-delà du domaine hispanique et compléter les réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage du discours juridique en formation universitaire des cultures académiques dans d'autres langues. Nous pourrions même envisager une approche interdisciplinaire avec les juristes des départements de droit dans le contexte espagnol et français.

La description des genres textuels constitue une première ressource didactique et méthodologique dans l'enseignement des langues de communication spécialisée qui pourrait compléter le manque d'expertise des professeurs de langues étrangères. Il est cependant surprenant que des recherches consistantes n'aient pas encore été menées sur les pratiques discursives au stade de la formation juridique en langue étrangère et que les genres discursifs d'écriture académique qui circulent dans les formations de droit français ou droit anglais destinés aux locuteurs non natifs n'aient pas non plus été décrits.

En ce qui concerne les études réalisées en espagnol, on peut dire, avec un certain enthousiasme, que quelques thèses publiées ces dernières années ont enrichi le panorama des études de l'espagnol comme langue de spécialité en France. Dans le domaine de l'ingénierie, une communauté clairement identifiée par sa communication spécialisée, Tano (2017) décrit les besoins discursifs et didactiques de cette formation en France, il souligne même le rôle de l'approche didactique vu les problèmes dans l'enseignement de l'espagnol dans ce domaine. Cette thèse a une importance importante dans notre étude car, bien qu'il s'agisse d'une autre discipline et d'une autre communauté discursive, Tano expose l'état de la situation et le statut de discours professionnel en espagnol dans une formation française à objectifs spécifiques.

Par rapport aux études du discours académique en espagnol et l'analyse des productions d'étudiants universitaires qui apprennent l'espagnol en France, il convient de souligner : l'étude de l'utilisation des appellations dans une approche interactionnelle et pragmatolinguistique, une thèse en didactique de Gutierrez -Laffargue (2015) ; l'étude de

Bernard (2016) sur la motivation et le contrôle du stress comme facteurs importants dans la didactique de l'expression orale ; le dispositif pédagogique d'Ospina (2016) pour développer la compétence stratégique orale des étudiants universitaires ; l'analyse de la dextérité de la compréhension audiovisuelle de Ruiz (2016) ; et l'analyse de trois traits (l'emploi des temps verbaux, le choix modal et l'opposition *ser/estar*) linguistiques dans les productions d'étudiants francophones de niveau B2 de Macias (2013).

Bien que la thèse de Lomeña (2018) s'intéresse également au domaine juridique, les objectifs de son étude sont plus orientés vers la traduction et la professionnalisation des acteurs de ce milieu. Maria Lomeña établit dans sa thèse un cadre pour définir le professionnalisme entre traducteurs et interprètes judiciaires de France et d'Espagne. Leur contribution n'a donc pas de conséquences dans le domaine du discours juridique en formation universitaire. Dans le domaine du discours professionnel, on peut également souligner le travail sur la communication à des fins commerciales par l'intermédiaire de l'application de WhatsApp de Cuenca (2017) ; et la récente étude d'Escartin (2020) qui caractérise le discours de la coopération internationale et plus précisément, analyse le rapport annuel d'activité des ONG comme un genre discursif.

Comme nous l'avons indiqué dans un paragraphe précédent, la recension des études sur les pratiques dans l'enseignement supérieur en France montre que le discours juridique espagnol n'a eu de place ni dans le GERES ni dans d'autres scénarios des recherches des discours académiques. Les besoins du secteur ne sont pas identifiés, le profil des enseignants n'est pas identifié¹¹ et les caractéristiques des programmes de droit en espagnol ne sont pas établies. Cependant, la précarité de la formation des professeurs de spécialité est évidente.

C'est ce que démontrent les témoignages de nombreux enseignants que nous avons rencontrés lors de congrès et de rencontres de chercheurs et de professeurs d'espagnol comme langue de communication spécialisée. Souvent, par défaut et non par choix, il leur revient de diriger des cours de droit espagnol dans différentes facultés en France

¹¹ Noemie Rámila (2018) fait une étude sur l'identité professionnelle des professeurs d'espagnol langue étrangère en France et en Espagne, cependant, nous n'avons pas pu accéder à la lecture de sa thèse pour vérifier s'il y a un inventaire des professeurs d'espagnol travaillant dans les facultés de droit en France.

sans se sentir préparés à cela. Parmi les expériences partagées, il convient de souligner que ces enseignants ne se sentent pas au niveau d'expertise imposé par la discipline elle-même, ils sont avides de matériels didactiques et de stratégies méthodologiques à mettre en œuvre dans leurs cours ; en outre, leurs besoins et leurs préoccupations ne sont pas entendus ou satisfaits par les centres institutionnels qui les recrutent. Les cours de droit en master, par exemple, se limitent à la traduction des nouvelles juridiques parues dans les journaux. Sur le plan méthodologique et conceptuel, cette approche concernerait davantage la discipline journalistique que la discipline juridique elle-même. Certains enseignants nous ont également fait savoir qu'ils s'instruisaient eux-mêmes, par exemple avec les ressources gratuites du programme de droit de l'UNED (Université Nationale d'Enseignement à Distance), en Espagne. Nous percevons donc un vide structurel dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol comme langue de communication juridique en France en raison de la faible préparation des professeurs dans la langue de spécialité. En ce qui concerne cet aspect, Gómez de Enterría (2010) note que

Il est indubitable que la connaissance des langues de spécialité par le professeur d'espagnol langue de spécialité à des fins professionnelles est fondamentale pour aborder les processus d'enseignement-apprentissage, car ce n'est qu'ainsi qu'il est possible de rapprocher la langue fonctionnelle demandée par l'apprenant (Gómez de Enterría, 2010, p. 61)

Par conséquent, si les professeurs d'espagnol juridique à des fins professionnelles ne connaissent pas la langue de spécialité, nous pourrions en déduire certaines insuffisances dans leurs programmes et dans les processus d'enseignement-apprentissage de la langue juridique espagnole en France.

Notre étude présente l'exercice d'une pratique discursive authentique de la formation juridique espagnole dans le contexte universitaire français et espagnol. De ce fait, les professeurs, non juristes, qui sont appelés, de leur propre gré ou non, à diriger des cours d'espagnol comme langue de communication juridique pourront trouver dans notre étude une référence claire des traditions de méthodologie et d'évaluation en droit français, droit espagnol, et alors de la construction de la pratique d'écriture décrite : le cas pratique. Notre étude décrit un contexte jusque-là inconnu et peut conduire ces professeurs potentiels de langue de communication spécialisée à réfléchir sur le contenu, la méthodologie et à définir un programme mieux adapté au public concerné.

À cet égard, la connaissance de la communauté discursive et la description d'une pratique discursive authentique dans la formation juridique peuvent éclairer les professeurs non-juristes qui interviennent dans les cours de droit dispensés dans les facultés françaises, pour sélectionner des textes, définir, décrire les objets d'étude et optimiser les pratiques discursives pour accompagner la formation d'un point de vue pédagogique et didactique.

Les résultats de notre thèse contribuent donc au débat sur la qualité des programmes de langues étrangères et leur efficacité dans la professionnalisation des étudiants en France. Comme le souligne à juste titre Van der Yeught (2014), la professionnalisation est un thème central dans les objectifs de l'enseignement supérieur français et devrait l'être également dans les programmes en langues étrangères. Les plans nationaux préconisent qu'à l'issue d'un programme d'études universitaires, un étudiant devrait avoir développé dans sa carrière les compétences lui permettant d'entrer immédiatement sur le marché du travail. En d'autres termes, la personne qui a suivi une carrière universitaire avec des cours optionnels en anglais ou en espagnol ou dans une autre langue est censée avoir tiré profit de l'expérience et être compétente dans sa discipline de spécialité et dans une langue étrangère qui renforce son profil international.

La caractérisation du cas pratique en espagnol montre dans quelle mesure cet exercice argumentatif contribue clairement à la professionnalisation des étudiants en droit inscrits à MINERVE. Notre thèse démontre ainsi l'importance de travailler avec les classes textuelles propres à la formation juridique pour la construction d'une véritable compétence dans la communication spécialisée. Les étudiants de droit espagnol formés à la résolution de cas pratiques au cours de leur formation universitaire ont plus d'options pour acquérir une véritable culture juridique en espagnol et seraient donc mieux préparés à entrer dans le monde du travail.

6. CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE, CREATION DU CORPUS D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

A ce stade, il est clair que les étudiants de droit espagnol qui fréquentent MINERVE explorent leur discipline dans une culture académique différente de celle de leur formation de base : le droit français. Par conséquent, dans les évaluations écrites, ils doivent prouver qu'ils sont des utilisateurs compétents du discours de formation dans une deuxième langue. Ils rédigent des textes avec un haut niveau de spécialité comme l'est le cas pratique, mais ils ne disposent pas d'un modèle textuel de référence qui leur permette de construire leur discours juridique en espagnol. Pourquoi les évalue-t-on avec ce genre de textes ? Qu'écrivent-ils quand ils développent un cas pratique ? Comment l'écrivent-ils ? Quels sont les outils dont ils disposent ? S'agit-il des textes professionnalisants ? En gros, pouvons-nous considérer le cas pratique comme un genre discursif de la formation juridique ?

Les réponses à ces questions proviennent nécessairement de différentes orientations théoriques et impliquent l'analyse de l'écriture non seulement comme résultat mais comme processus de construction d'un discours dans une communication spécialisée. Ainsi, l'approche théorique est multidimensionnelle et exige la révision des théories du langage qui s'intéressent au discours en tant qu'unité interphrastique, au discours en tant que langue en usage et au discours en tant que création d'une communauté de parole. Les productions écrites dans MINERVE sont donc analysées dans leur dimension linguistique, leur dimension cognitive et leur dimension sociale. Ces aspects sont développés dans la section des fondements théoriques de notre travail. Nous suivons à cet égard la distinction de Giovanni Parodi (2010a) entre les concepts *textes*, *genres* et *discours de spécialité* (le choix du gras est le nôtre) :

*Ce que nous voyons, ce que nous observons et ce avec quoi nous travaillons en classe, c'est avec **les textes** (manuels, guides didactiques, rapports ou fiches). Ces textes sont ceux que, à un niveau d'abstraction, nous les construisons **en genres disciplinaires, genres académiques et professionnels**, et qui constituent comme un tout **un discours de spécialité** (Parodi, 2010a, p.72)¹².*

¹² Traduction personnelle d'une citation originale en espagnol. *Lo que vemos, lo que observamos y con lo que trabajamos en el aula es con los textos (manuales, guías didácticas, informes o fichas). Estos textos son los que en un nivel de abstracción vamos construyéndolos en géneros disciplinares, géneros académicos y profesionales, y constituyen como un todo un discurso de especialidad* (Parodi, 2010a, p.72)

Bien qu'ils soient souvent présentés comme des proches conceptuellement, textes, genres et discours sont, chez Parodi (2010a), trois plans d'analyse allant du plus matériel au plus abstrait. L'auteur propose ainsi une distinction pour assurer une clarté scientifique. Dans notre thèse nous nous occupons des rédactions des étudiants en tant qu'entités matérielles, c'est-à-dire en tant que textes analysés avec les outils des typologies textuelles. Reconnus comme des unités plus abstraites, ils sont considérés comme appartenant au genre *cas pratique*, qui, finalement, est analysé comme une manifestation du discours académique juridique.

Nous montrons le résultat, le processus et la construction du cas pratique à partir des échanges qui ont lieu dans les cours magistraux entre professeurs et étudiants, dans les idéologies des professeurs qui marquent leur culture disciplinaire et méthodologique, dans la consigne comme texte d'instruction qui conditionne le développement et l'écriture d'un cas pratique et, enfin, dans les rédactions des étudiants comme exercice d'évaluation dans la formation en droit. En somme, nous présentons la construction du cas pratique comme un genre d'une communauté spécialisée et pour ce faire, nous suivons ses traces depuis les contextes d'échange entre enseignants et élèves jusqu'aux procédures linguistiques et stylistiques qui prennent forme dans les textes écrits. Ponctuellement, la manière dont nous avons recueilli les données qui composent le corpus montre notre adhésion à une méthodologie ethnographique de la recherche.

Pour faire la caractérisation du cas pratique, nous avons constitué un corpus de ressources de nature mixte et diverse. Avec des données orales, écrites, contrôlées ou spontanées, en espagnol ou en français ; le corpus intègre des consignes et des rédactions d'évaluations écrites dans le cadre de la formation juridique, des notes d'observation de classe et des entretiens avec les membres de la communauté d'étude. Plus précisément, notre corpus est composé de :

- 5 notes d'observation non participative de 5 cours de Droit Espagnol assurés par les professeurs catalans dans le programme MINERVE, pendant la période scolaire 2016 – 2017 ;
- 150 cas pratiques écrits en espagnol par les étudiants du programme MINERVE de l'Université de Lyon 2, au cours de l'année scolaire 2016 - 2017 ;
- 5 entretiens avec 5 professeurs de la Faculté de droit de l'Université de Barcelone participant au programme MINERVE en tant que professeurs invités, enregistrés en mai 2016 ;

- 40 cas pratiques écrits en espagnol par les étudiants espagnols de la Faculté de droit de l'Université de Barcelone au cours de l'année scolaire 2016-2017 ;
- 14 consignes de cas pratiques conçues par les professeurs de la Faculté de Droit de Barcelone pour les évaluations écrites des cours qu'ils dispensent à Barcelone et à Lyon. Ces consignes ont généré l'écriture des cas pratiques recueillis ;
- 3 entretiens avec 3 professeurs français de la Faculté de droit de l'Université de Lyon 2 enregistrés en juin 2016 ;
- 1 entretien avec l'ancien coordinateur de la section de langue espagnole du programme MINERVE, enregistré en juin 2016.

La méthode ethnographique de la recherche suppose justement une conception multiple et holistique de la réalité (Cambra, 2003). Pour cette raison, dans le but de caractériser discursivement le cas pratique, nous avons réalisé un parcours interprétatif, initialement, dans le journal d'observation des cours, dans les entretiens des professeurs, dans les consignes d'évaluation et, enfin, dans les examens écrits, c'est-à-dire dans un groupe de quatre données ouvertes, variées et complémentaires. Le corpus d'analyse de notre étude est ainsi composé par 5 notes d'observation des cours, placées dans l'Anexe 1 ; 9 entretiens avec des professeurs, placées dans l'Anexe 2 ; 14 consignes de cas pratiques, placées dans l'Anexe 3 ; et 190 résolutions de cas pratiques, placées dans l'Anexe 4.

Faire une analyse textuelle des rédactions des étudiants n'était pas suffisant, nous considérons cela comme une manière très restreinte d'aborder le cas pratique comme un genre discursif. En conséquence, en plus de décrire les textes rédigés par les étudiants de MINERVE sous l'approche *corpus-driven*, nous avons envisagé une approche globale de l'objet de l'étude, en cherchant ses traces dans les cours dispensés par les professeurs, dans leurs positions pédagogiques identifiées lors des entretiens et dans les consignes d'évaluation, également rédigées par eux. Nous avons ainsi décidé d'effectuer un travail de terrain en tant qu'observateurs des situations quotidiennes dans le contexte naturel où l'on travaille avec des cas pratiques dans la formation en droit à l'université. Notre choix, du point de vue ethnographique, a été d'accéder à une compréhension holistique du cas pratique comme genre discursif à travers l'interaction et les relations construites avec la communauté discursive juridique pendant les observations de classe et pendant les entretiens. Ces données ont été transcrites pour constituer le corpus d'analyse, c'est-à-dire que nous avons fait une organisation textuelle de ce qui est visible, de ce qui est observé, de ce qui est entendu.

L'exploration qualitative de notre objet d'étude est cohérente avec l'objectif principal qui est comprendre les caractéristiques discursives du cas pratique comme genre de la

formation universitaire en droit. Pour cette raison, plutôt que de partir de prédictions ou d'établir des relations de cause à effet, nous maintenons une perspective inductive dans la conception de notre recherche¹³. Même si nous partons de la question : *pouvons-nous considérer le cas pratique comme un genre discursif de la formation juridique ?*, nous avons été flexibles en incorporant des découvertes non prévues initialement et qui nous ont aidé à mieux comprendre cette pratique d'écriture à l'université.

Cependant, comme nous l'avons décrit en détail dans le chapitre Feuille de route de la section de Données et Méthodologie, nous utilisons des méthodes quantitatives pour organiser et présenter les résultats obtenus. L'une ou l'autre approche sera utilisée chaque fois que cela sera nécessaire pour donner une vision plus profonde de la réalité de notre objet d'étude.

Ainsi, nous avons organisé, interprété et créé des données comme observé dans les quatre ressources qui composent notre corpus avec un total de 78.515 mots. La caractérisation est médiée et optimisée à l'aide d'un outil d'analyse automatisé : NVIVO. Nous pensons que l'outil technologique nous a permis de tirer le meilleur parti de la masse de données de notre corpus. Avec cette aide, nous avons organisé l'information, en l'analysant et en automatisant les calculs de fréquence (spécificités et cooccurrences) qui, s'ils avaient été faits manuellement, auraient pris beaucoup de temps.

7. STRUCTURE DE LA THÈSE

Notre travail est organisé en trois grandes sections. Dans la première partie, nous exposons les fondements théoriques de notre recherche, eux-mêmes organisés en quatre chapitres reprenant les sources documentaires utilisées dans notre recherche. Le premier chapitre présente une synthèse des théories du langage qui se sont intéressées à l'analyse des productions des locuteurs dans des contextes spécifiques, à savoir l'analyse du discours, la linguistique textuelle et la pragmatique.

¹³ Au contraire, une recherche qui suit une approche quantitative se caractérise par le raisonnement déductif et la nécessité d'établir une relation de cause à effet entre deux phénomènes au moyen d'une validation empirique.

Le deuxième chapitre présente, d'une part, un ensemble d'outils théoriques et méthodologiques de la linguistique textuelle pour classifier la diversité des textes que les scripteurs produisent. D'autre part, les théories des genres discursifs, montrent donc les possibilités de comprendre le cas pratique comme un ensemble d'énoncés relativement stable, lié à une sphère sociale déterminée, avec des objectifs communicatifs spécifiques. Enfin le cas pratique est un genre appartenant au discours académique écrit de la formation juridique, c'est pourquoi nous présentons les caractéristiques du discours académique écrit et du discours juridique en espagnol et en français.

Dans le troisième chapitre nous décrivons la méthodologie juridique qui donne origine au cas pratique comme texte de formation professionnelle *la méthode du cas pratique*. De l'Université de Harvard aux Etats Unis aux facultés de Droit à Lyon et à Barcelona en Europe, nous y montrons l'étendue de la méthodologie et nous explorons les formes discursives, la structure textuelle et les procédés argumentatifs conventionnels du cas pratique formées historiquement dans ces communautés. Enfin, étant donné l'importance des particules du discours comme marques de l'argumentation et de la compétence écrite dans les langues de spécialité, au chapitre 4 nous donnons un espace à la définition et à la classification des marqueurs du discours en espagnol.

La deuxième grande section de notre thèse s'appelle Données et Méthodologie. Dans cette partie nous décrivons la voie que nous avons construite pour caractériser discursivement le cas pratique. Elle explique donc l'ensemble des décisions que nous prenons pour bâtir le pont qui relie les questions suggérées dans le cadre théorique aux réponses développées dans les résultats. Cette section est organisée en 4 chapitres. Dans le premier chapitre, nous commentons l'histoire naturelle de notre recherche, les raisons qui nous ont conduit à réaliser l'étude et les premières approches de la communauté discursive juridique. Caractériser un discours implique de travailler avec des énoncés matérialisés dans un corpus, de sorte que le chapitre 2, d'une part, détaille les types de données qui nous ont intéressés pour l'analyse et les étapes pour créer notre corpus d'analyse de 78.418 mots. D'autre part, il présente l'approche ethnographique et descriptive des caractérisations et les perspectives qualitatives et quantitatives utilisées. Au chapitre 3, nous indiquons pourquoi et comment le logiciel NVIVO a été utilisé dans la description et détaillons les étapes dans l'analyse du corpus pour réaliser une analyse

qualitative à partir des processus de codage de cet outil informatique. Dans le dernier chapitre de la section, nous indiquons les détails du protocole de collecte des données, son organisation dans le corpus et les principales décisions qui ont été prises pour former les catégories de son interprétation.

Enfin, les résultats de la caractérisation sont présentés dans la dernière partie de notre travail. Cette section est également divisée en 4 chapitres qui vont d'une perspective plus sociale à une perspective microlinguistique, du textuel au microtextuel, du plus abstrait au matériel. Dans le premier, nous présentons les résultats de l'analyse des notes d'observation de classe, nous identifions le travail avec la méthodologie de cas pratiques et nous y suivons la gestation du cas pratique comme pratique discursive dans l'interaction communicative en classe et, en particulier dans le discours oral de l'enseignant pendant les cours. Dans le deuxième chapitre, on trouve les résultats de l'analyse ethnographique des entretiens avec les professeurs membres de la communauté discursive. Celui-ci présente donc leur vision du monde professionnel juridique, leurs croyances, leurs valeurs et leurs positions d'experts universitaires et juridiques face à la méthode de cas pratique et sa description discursive. Le troisième chapitre présente les résultats de l'analyse des consignes d'évaluation, un discours instructionnel écrit du professeur qui conditionne la rédaction des cas pratiques et a la qualité d'être un texte qui initie les étudiants au discours juridique.

Savoir interpréter la consigne d'un cas pratique puis le résoudre par écrit est une pratique de lecture-écriture qui facilite aux étudiants leur intégration dans la société de discours de leur discipline. Justement, notre dernier chapitre expose les résultats de l'analyse des rédactions de cas pratiques qui composent notre corpus, ses qualités textuelles et discursives qui le distinguent de tout autre texte de contrôle des connaissances en droit.

Les conclusions de notre étude présentent le cas pratique comme un ensemble d'énonciations avec des traits textuels stables, avec des conventions identifiables dans leur dimension linguistique, cognitive et sociale. Notre étude confirme donc que l'étude de cas pratique, en plus d'être une méthode d'apprentissage de la communauté discursive juridique, est également un genre discursif de formation disciplinaire.

8. RÉSULTATS ET CONCLUSIONS

8.1 LA SPÉCIFICITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE DE DROIT

L'expérience en tant qu'assistant-auditeur aux cours de droit du programme MINERVE a été la première étape de notre immersion dans la communauté objet de notre étude. Le carnet de notes d'observation nous a permis de dresser le portrait des enseignants, des étudiants et de leurs échanges communicatifs. Concrètement, cela a aussi été l'occasion de comprendre comment les cas pratiques s'installent dans la dimension cognitive des étudiants. L'interaction enseignant-étudiant en cours est l'un des dispositifs qui permet aux étudiants de MINERVE de construire dans leur esprit une représentation cognitive (Parodi 2009b, 2010a) de l'étude de cas comme moyen de communication en espagnol.

Dans les cours observés, nous avons vu comment les enseignants utilisent des ressources très variées pour transmettre les contenus nécessaires aux élèves pour la maîtrise des instruments juridiques. Nous avons documenté des séquences argumentatives, explicatives et descriptives dans lesquelles apparaissent des concepts, des définitions, des comparaisons, des catégorisations et même de l'humour, mais surtout, nous distinguons leur souci constant à souligner la précision du langage juridique. Les enseignants expliquent les locutions qui peuvent appartenir à la langue générale mais qui acquièrent un sens spécifique dans la discipline juridique. Pour certains, il est également possible de s'appuyer sur le droit français et certains termes en français pour les comparer et les distinguer de ceux en espagnols.

Tout au long de l'observation des classes, nous avons eu un sentiment de surprise et nous avons été impressionnée par la maîtrise de sujets aussi complexes par les étudiants d'espagnol langue étrangère. Notre expérience d'observation des cours nous amène à conclure que, bien qu'appartenant à deux institutions différentes et ayant une pratique académique dans deux langues différentes, professeurs et étudiants convergent dans les cours de droit de MINERVE et se reconnaissent les uns les autres comme membres de la communauté de formation juridique.

Nous avons assisté à deux formes d'interaction étroitement liées à deux formes de travail propres de la formation juridique. D'une part, une orientation théorique, dans les

cours magistraux avec le traitement du droit positif, de la doctrine et de la jurisprudence et un rôle d'auditeur passif de la part des étudiants. Et, d'autre part, une orientation pratique, dans les cours de travaux dirigés qui traitent de la méthode du cas pratique qui incluent également un traitement théorique mais dans lesquels les étudiants s'impliquent de manière plus active. Les étudiants semblent plus motivés et participent davantage à ces cours qu'à des cours à visée exclusivement théorique.

Nous avons décrit le fonctionnement de la méthode des cas pratiques en classe de droit, méthode qui conditionnera plus tard la rédaction de cas pratiques lors du contrôle de fin de semestre. Concrètement, l'enseignant lit des faits juridiques et propose qu'ils soient analysés oralement, individuellement ou en groupe. Après un certain temps, il procède à un échange, c'est-à-dire qu'il consacre en permanence un espace pour poser des questions, écouter les réponses et le positionnement des étudiants. Ce dialogue socratique (Israël, 2013) est un scénario clé pour fonder la dimension sociale, linguistique et cognitive du cas pratique en espagnol, trois dimensions qui définissent les genres discursifs dans le modèle cognitif de Parodi (2009b, 2010a) et celui de Parodi et Burdiles (2015). Ainsi, l'interaction, en espagnol, des étudiants avec les membres les plus experts (les professeurs) sur la façon de résoudre un cas pratique contribue et enrichit le capital cognitif (la représentation) que les étudiants de MINERVE ont du cas pratique. L'interaction sociale avec les membres de la communauté aide les étudiants à appréhender cognitivement ce que signifie résoudre une étude de cas en espagnol. La dimension linguistique joue un rôle fondamental, ce qui se passe dans le monde social, l'interaction en espagnol pendant le cours magistral, passe par la langue pour atteindre un statut cognitif. À son tour, la construction mentale des cas pratiques en espagnol développée pendant les cours sera relayée à la communauté par le biais de la langue, notamment dans la résolution d'un cas pratique lors de l'évaluation.

La méthode des cas pratiques en cours de Droit suggère et apprend à repérer également l'identification du conflit juridique, l'identification de la norme et, surtout, l'analyse des circonstances et des conditions du cas afin d'apprendre à le résoudre. L'accent est mis sur les exigences et sur un éventail de possibilités, à différents degrés d'importance, qui doivent être pris en compte lors du raisonnement juridique. Avant d'énoncer la résolution, la séquence de discussion de règles applicables est longue.

Enfin, les deux particules discursives les plus utilisées par les enseignants sont *por tanto* [~donc – par conséquent] et *pero* [~mais - cependant]. Ce résultat est logique pour nous puisqu'avec le connecteur consécutif *por tanto* les conclusions du raisonnement juridique sont introduites et avec le connecteur logique d'opposition *pero* se manifestent la complexité et l'adversité des faits d'un cas et les normes qui peuvent être appliquées.

8.2 LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET LEUR PROFIL

Notre dialogue avec les professeurs nous a permis de déterminer qu'il est important de rendre le cas pratique visible. Il s'agit en effet d'un exercice professionnel intrinsèque de la discipline juridique, qui s'avère utile dans le contexte français de l'apprentissage du droit espagnol.

Contrairement à la méthode du cas pratique décrite dans cette thèse, le système d'évaluation dans lequel presque tous les enseignants-juristes ont été formés ne nécessitait que de la mémorisation du contenu. Ainsi, la plupart des enseignants de Barcelone marqueront une rupture dans la méthodologie avec laquelle ils ont été formés et les méthodologies de formation juridiques d'aujourd'hui.

De part et d'autre des Pyrénées, les méthodologies de formation juridique évoluent. Les plus jeunes juristes parmi nos informateurs-enseignants sont les seuls à avoir bénéficié de méthodes plus actives dans leur formation, et notamment ils ont été formés à la méthode des cas pratiques. Les professeurs les plus âgés sont devenus des experts de l'écriture juridique en autodidactes, sans aucun accompagnement.

Ceux qui disent utiliser le cas pratique comme outil de travail, remarquent que personne ne leur a appris à les construire comme un professionnel. Et bien que cela puisse paraître facile, un savoir-faire est nécessaire pour sélectionner les faits, fournir aux étudiants des éléments nécessaires pour résoudre les cas et donc poser les questions appropriées. En général, ils manquent d'une formation professionnelle qui enseignerait comment travailler avec cet instrument d'apprentissage lors des premières années en tant que professeurs d'université

Parmi tous les traits discursifs qui caractérisent le discours juridique, ceux auxquels les informateurs-juristes ont fait référence de manière la plus large et la plus insistante c'est l'objectif communicatif de persuasion, la précision des termes et la nécessité d'analyser les circonstances, le pour et le contre pour appliquer une norme.

Ils s'accordent à dire que le cas pratique est un exercice qui permet de développer un raisonnement juridique, qui motive les étudiants et les confronte à la vie professionnelle. Mais nous avons aussi présenté les raisons pour lesquelles certains soutiennent la méthode du cas pratique et d'autres, au contraire, se démarquent de l'usage de cette pratique discursive dans les premiers semestres de la licence en droit.

Le caractère peu vraisemblable des cas pratiques et l'immaturation de la formation juridique des étudiants sont les deux principaux arguments des professeurs qui ont un regard critique sur le cas pratique. Il s'agit de professeurs hommes et plus âgés qui sont considérés comme des professeurs plus traditionnels. Ils considèrent que l'un des exercices les plus difficiles en droit est de mettre en pratique des connaissances théoriques et cela ne peut se faire, souvent, qu'après la sortie de l'université.

En revanche, le groupe qui soutient et promeut l'enseignement du cas pratique, est composé de trois femmes et un homme, et sont les plus jeunes de nos huit informateurs juristes. C'est un groupe qui se montre plus ouvert à l'innovation. Ils déclarent avoir utilisé et fabriqué des cas pratiques dès la première année de licence. Travailler avec des cas pratiques suppose que les étudiants dès leur arrivée à l'université sachent choisir le pour et le contre d'une analyse et comprendre que la façon de résoudre un cas passe par l'écriture. Pour ce groupe d'informateurs, il est important que les élèves s'habituent à cette façon de travailler et de raisonner dès le début du parcours universitaire et qu'ils soient conscients qu'écrire c'est aussi en quelque sorte résoudre un conflit légal.

Ainsi, la fabrication des cas pratiques requiert un rôle très actif de l'enseignant qui doit toujours se tenir à jour, modifier le matériel qu'il a préparé, si nécessaire, et vérifier la validité juridique du raisonnement qu'il propose à la lumière d'éventuels changements de la réglementation ou de la jurisprudence. Pour les informateurs plus âgés et plus expérimentés de l'université travailler avec la méthode des cas pratiques représente une rupture avec la tradition dans leur style d'enseignement et il leur est difficile de changer.

Enfin, de manière surprenante, le test de proposé qui comparait un texte avec des connecteurs logiques et le même texte sans connecteurs ont été jugés équivalents par les enseignants. Les professeurs de Barcelone n'accordent donc pas d'importance à l'inclusion de particules discursives dans les résolutions de cas pratiques des étudiants MINERVE. Leur principal critère d'évaluation reste le contenu. Ainsi, ce qui nous semble fondamental, en tant que linguiste, comme stratégie discursive, c'est-à-dire l'utilisation de particules discursives, ne l'est pas pour les professeurs de droit. Les professeurs de droit n'ont pas de formation linguistique, ils lisent certainement les cas pratiques avec d'autres lunettes. Dans notre étude, ils ont montré qu'ils n'avaient pas besoin de marques procédurales explicites pour accepter comme valide un contenu. Alors que les particules discursives nous sont indispensables pour vérifier la cohésion textuelle nous constatons que sans elles nous ne sommes pas capables de vérifier si le texte est effectivement cohérent. Cela signifie qu'un linguiste n'aurait pas les moyens de vérifier la véracité des significations du cas pratique ; seuls peuvent le faire les membres de la communauté discursive de formation juridique. En guise de conclusion, on peut dire que les étudiants bénéficieraient d'un travail conjoint entre les linguistes et les professeurs de droit pour améliorer leurs compétences écrites dans la discipline.

8.3 STRUCTURE TEXTUELLE ET DISCURSIVE DES CONSIGNES DES CAS PRATIQUES

Comprendre la consigne d'un cas pratique et, ensuite, le résoudre par écrit est une démarche de lecture-écriture qui facilite l'incorporation des étudiants dans la société discursive juridique. La description de la consigne nous montre deux parties canoniques : la séquence narrative et la séquence de requête. La séquence narrative indique l'exposition de faits factuels d'une situation qui donne lieu à un problème juridique. Nous avons pu observer que dans le segment narratif maîtriser l'alternance des aspects verbaux dans le passé serait fondamental pour comprendre les faits exposés.

De même, la séquence de requête demande aux étudiants de faire un raisonnement juridique des faits et de présenter une conclusion, c'est-à-dire une proposition de résolutions du cas. Le segment de requête, sous forme de questions ou de formules à l'impératif, donne des indices pour orienter l'analyse. L'ordre des questions posées est

aussi un indice des étapes et conditions à prendre en compte pour identifier le droit applicable, ou non, aux faits. Nous avons considéré comme consignes plus facilitantes celles dont le segment de requête est plus riche d'indices, car ils permettent aux étudiants les moins experts de mieux savoir comment répondre.

Si la description des particules discursives des consignes nous a aidé à comprendre comment les étudiants sont exposés à un style, une rhétorique de la discipline juridique dans des contextes de formation académique, il reste que la juxtaposition s'avère être la principale stratégie de mise en relation des énoncés. L'opposition est le type de connexion logique explicite le plus couramment utilisé dans les consignes d'évaluation. Dans ce groupe, nous identifions les formules de concession (*pese a, a pesar de* [~malgré]) et celles de l'opposition (*pero et sin embargo* [~mais, cependant]).

Nous avons vérifié que la consigne d'évaluation est un modèle discursif formateur pour le développement des compétences écrites des étudiants de droit. On pourrait donc penser que certains ajustements dans la présentation discursive de l'information dans les segments de la narration et de dans ceux de la requête aideraient les étudiants non seulement à mieux écrire mais à devenir de meilleurs scripteurs en espagnol juridique comme langue de spécialité.

8.4 QUALITÉS DISCURSIVES DU CAS PRATIQUE

Les étapes précédentes nous ont montré les opportunités qu'ont eu les étudiants de MINERVE de se construire une représentation cognitive du genre en espagnol. La rédaction d'un cas pratique en fin de semestre est l'occasion d'activer les représentations formées et de produire un texte spécifique qui s'adapte aux conventions et attentes des membres de la communauté. Lorsqu'un étudiant en droit français rédige la résolution d'un cas espagnol, en espagnol, il matérialise la représentation qu'il s'est faite du genre et l'adapte aux contextes sociaux et culturels imposés dans MINERVE. Grâce à l'accumulation d'interactions sociales antérieures (en français et en espagnol), l'étudiant en droit s'est constitué un capital cognitif, une compétence communicative qui lui permet de savoir rédiger un cas pratique en espagnol. En ce sens, la dimension linguistique joue un rôle fondamental, ce qui s'est passé dans le monde social, l'interaction en espagnol pendant le cours magistral, la lecture et compréhension de la

consigne, ont pris la forme d'une concrétisation linguistique pour atteindre un statut cognitif. Les espaces d'interaction précédents les ont aidés à savoir quels sont les modes d'organisation de l'information, les finalités communicatives et ils parviennent même à reconnaître certains des traits lexico-grammaticaux les plus pertinents pour l'exercice. La construction mentale de ce que signifie rédiger un cas pratique en espagnol est relayée à la communauté à travers la langue, en particulier dans la résolution d'un cas pratique lors de l'évaluation.

8.4.1 Synthèse des caractéristiques discursives du cas pratique

La structure textuelle du cas pratique dans le contexte étudié est constituée de trois segments d'occurrence, d'ordre et d'extension très variés. Dans le premier segment, c'est l'appropriation des faits, la qualification des faits exposés qui est présentée et le problème juridique est identifié. Dans le deuxième segment, on trouve l'identification des règles de droit applicables et l'application aux faits du cas pratique. Dans le dernier segment, c'est la déclaration de la décision ou la résolution de l'affaire qui est présentée.

Pour commencer la rédaction d'un cas pratique en espagnol, dans le segment de qualification des faits exposés, les *étiquettes discursives* (López, 2015) telles que *en este caso* [~dans ce cas], *en este supuesto* [~dans ce cas imaginé], *en esta situación* [~dans cette situation] ou *aquí* [~ici] sont très utiles pour revenir aux faits factuels exposés. Dans le même segment, *estar ante + nom* [~être devant + nom] est une formule en espagnol récurrente pour mettre en évidence le problème juridique.

Un texte argumentatif tel que le cas pratique privilégie l'expression des relations argumentatives comme des conséquences et non comme des causes. Les connecteurs consécutifs *por tanto* [~donc] et *por consiguiente* [~par conséquence] sont deux opérateurs argumentatifs associés en espagnol à la démonstration. Dès lors, le syllogisme juridique s'exprime plus facilement dans une relation consécutive à l'un de ces marqueurs, de préférence, *por tanto* : prémisse majeure, prémisse mineure, *por tanto*, conclusion juridique. En plus de cela, inclure plus de connecteurs consécutifs et les utiliser de manière appropriée en espagnol peut donner à l'enseignant évaluateur l'impression que le texte est très structuré et très raisonné.

L'utilisation de connecteurs logiques d'opposition est inhérente au cas pratique. Grâce à ces derniers, les étudiants démontrent explicitement à leur lecteur que la norme ou la règle appliquée tient compte des circonstances qui concourent à l'affaire et, ce faisant, qu'ils ont invalidé les règles qui n'étaient pas pertinentes, ils manifestent ainsi leur connaissance des arguments contraires. Selon nos entretiens, cette procédure est très appréciée des enseignants.

Les adverbes de focalisation *solo* [~seulement] et *solamente* [~seulement] sont des marqueurs d'atténuation très utiles dans des cas pratiques en espagnol. En raison de leur signifiant de restrictif, ils sont très pertinents pour démontrer que les conditions circonstanciennes restrictives des faits sont connues par l'étudiant avant d'appliquer une norme. D'autres marqueurs d'atténuation d'origine adverbiale semblent également spécifiques de la discipline juridique : *fehacientemente* [~de manière fiable], *supletoriamente* [~complémentaire] et *subsidiariamente* [~subsidaire], par exemple.

Le raisonnement juridique exige que l'analyse des règles applicables se fasse en tenant compte des étapes et d'une certaine hiérarchie. Ainsi, un ordre spécifique est suivi pour écarter et valider les règles ou les procédures d'action qui peuvent être envisagées dans la résolution d'un cas pratique. Les marqueurs logiques d'énumération sont très utiles dans l'expression discursive de ces procédures.

« Il y a peu de vérités à valeur absolue dans le droit » telle est la sentence issue des entretiens avec les professeurs. Ainsi, l'objectif communicatif dans un cas pratique n'est pas tant de décrire des faits factuels exposés, que d'émettre des hypothèses d'analyse à partir de faits factuels. L'expression de l'hypothèse est conceptuellement liée à la possibilité, d'où l'importance du verbe modalisateur *poder* [~pouvoir]. Pour rédiger un cas pratique, il vaut mieux savoir le conjuguer dans tous les modes et aspects verbaux de l'espagnol. Les conclusions de l'exercice du cas pratique peuvent être énoncées avec d'autres verbes auxiliaires de valeur modale qui expriment la nécessité et l'obligation. Pour cette même raison, il est également nécessaire de savoir conjuguer les verbes, *caber* [~valoir la peine], *tener* [~avoir], *debe* [~devoir], *haber* [~falloir] et *necesitar* [~avoir besoin] dans tous les modes et tous les aspects verbaux de l'espagnol.

L'identification des règles de droit applicables et des actions juridiques à entreprendre est un noyau textuel dans le cas pratique. Discursivement, cela se manifeste, très fréquemment, avec les entrées lexicales *acudir a* [~recourir à], *aplicar* [~appliquer], *interponer* [~interposer], *ir ante* [~aller au-devant de], *pedir* [~demander], *demandar* [~attaquer en justice], *utilizar* [~utiliser] et *a través de* [~au travers de]. Le marqueur reformulant, *es decir* [~c'est-à-dire], rend explicite le lien entre la norme et l'interprétation de la norme.

8.4.2 Consideration de la variante interlangue dans des stratégies discursives du contexte MINERVE

Si les cas pratiques produits dans le contexte du dispositif MINERVE surprennent par leurs bonnes qualités textuelles et discursives, force est de constater que les étudiants en Droit de MINERVE sont toutefois des étudiants dont la langue maternelle est le français ; l'espagnol dans leurs textes à un statut d'interlangue¹⁴. Nous présentons ci-après quelques manifestations¹⁵ de l'interlangue dans les cas pratiques de ces étudiants francophones qui écrivent en espagnol.

Les propriétés argumentatives d'addition qui distinguent *además* [~en outre] de *también* [~aussi] sont inconnues des étudiants français de MINERVE. Également, le connecteur *luego* [~puis] est utilisé avec un sens additif qui ne correspond pas à celui qu'il a en espagnol. Comme ils ne connaissent pas les propriétés syntaxiques, la position du connecteur *porque* [~parce que] dans le premier membre de la séquence de cause ne convient pas.

Également, l'usage significatif des connecteurs logiques *por eso* [~pour cela] y *entonces* [~donc] dans l'expression de relations consécutives ne semble pas correspondre aux formules stylistiques du genre en espagnol. Les étudiants hispanophones de l'étude ne l'utilisent quasiment pas (*entonces*) ou pas du tout (*por eso*). Au contraire, les étudiants français peuvent privilégier l'usage de *por tanto*, dont ils ne semblent pas connaître le

¹⁴ En linguistique, interlangue ou langue intermédiaire est un stade intermédiaire dans l'apprentissage et dans l'utilisation d'une langue cible comme l'espagnol pour les étudiants français.

¹⁵ *Variantes d'apprentissage chez* Marquilló Larruy (2020) y Marquilló Larruy y Trevisiol-Okamura (2020).

potentiel argumentatif dans les démonstrations d'un raisonnement juridique. Ils ignorent et confondent les propriétés argumentatives et syntaxiques de *pero* avec celles d'autres marqueurs logiques d'opposition tels que *sino que* et *sin embargo*. Il n'est pas très courant dans le style discursif des hispanophones d'utiliser *por fin* [~enfin] comme marqueur de fermeture d'une séquence ou d'une numérotation. Les étudiants français peuvent privilégier d'autres ressources discursives plus habituelles en espagnol comme *por último* [~finalement].

Les étudiants de MINERVE n'utilisent pas les verbes modaux auxiliaires *cabe + inf.* et *ha de + inf.*, qui en revanche permettent aux étudiants hispanophones d'analyser et d'exprimer des décisions judiciaires en termes de besoin et d'obligation. Le fait de privilégier les formules verbales à l'indicatif, peut suggérer un manque de maîtrise dans les modes verbaux du conditionnel et du subjonctif.

Sans être un objet spécifique de notre analyse, nous avons identifié des calques (i.e. des transferts négatifs) de certaines formules du français dans les stratégies discursives de l'espagnol dans le cadre de la rédaction d'un cas pratique. Par exemple, *por consecuencia* [~par conséquence], *por lo que es de* [~pour ce qui est de] ou *en un primer tiempo* [~dans un premier temps]. Bien que cela ne soit pas considéré comme une erreur, nous avons enregistré l'usage et l'abus de *en efecto*, ce qui peut être une copie stylistique du français en effet.

Les étudiants français recourent davantage à l'argument d'autorité et à la définition de préceptes et de procédures juridiques dans leur écriture. Il s'agit très probablement d'une influence de leur formation juridique en français, où l'on sait qu'ils sont méthodiquement formés pour citer et discuter le système juridique. Reconnaître en espagnol un genre discursif familier en français démontre la dimension cognitive du genre car les étudiants ont bien une représentation déjà établie du cas pratique lors qu'ils sont confrontés à l'exercice dans une langue étrangère.

8.4.3 Marques d'expertise discursive dans la rédaction des cas pratiques

Dans la proposition de Parodi (2009b), le sujet expert, de par sa maturité discursive et grâce à ses compétences cognitives, se réajuste avec une plus grande liberté aux conventions d'un certain genre. Dans notre étude, nous avons vu quelques indices qui nous montrent que les étudiants les plus experts régulent mieux leurs mécanismes linguistiques et discursifs pour satisfaire les objectifs communicatifs du cas pratique. Tout au long de notre description, nous avons vu comment, en connaissance des possibilités et des ressources plus importantes, ils choisissent des alternatives discursives qui correspondent mieux au raisonnement juridique.

Dans notre corpus, il n'y a pas une relation entre l'utilisation quantitative des particules discursives et le niveau de la formation juridique, c'est-à-dire que le nombre de connecteurs logiques employés n'a pas de lien avec le niveau de formation en droit. Les étudiants débutants dans la formation juridique en espagnol, semestre 1, peuvent utiliser plus de connecteurs logiques que les étudiants de semestre 6. Cependant, plus les scripteurs sont experts plus ils maîtrisent un catalogue de connecteurs logiques diversifié.

Les résultats que nous avons obtenus montrent que, dans le domaine académique que nous décrivons, c'est une marque de compétence discursive que de maîtriser un catalogue diversifié de connecteurs logiques pour expliciter les relations d'addition, de cause, de conséquence et d'opposition. Les étudiants des premiers niveaux de la formation MINERVE (L1 et L2), étudiants *legos* dans la caractérisation de Ciaspucio y Kuguel (2002), Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b), utilisent de nombreux connecteurs dans leurs cas pratiques, mais très concentrés sur les formes lexicales telles que *pero* (opposition), *entonces* (conséquence), *porque* (cause) et *también* (addition). Les étudiants de Barcelone, étudiants *semilego* dans la caractérisation de Ciaspucio y Kuguel (2002), Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b), maîtrisent un catalogue plus large de connecteurs logiques et la tendance à centrer l'expression des sens dans *pero*, *entonces*, *porque* et *también* est moins évidente que dans les échantillons d'étudiants français. Les étudiants *semilegos*, plus experts en droit espagnol, privilégient les connecteurs *pero* (opposition), *por tanto* (conséquence), *ya que* (cause) et *además* (addition).

Les connecteurs logique d'opposition ont une représentation légèrement plus élevée, en nombre et en type, dans les échantillons de locuteurs espagnols et les étudiants des niveaux plus avancés de MINERVE. Il semble donc que leur maîtrise soit une caractéristique des utilisateurs les plus experts dans le contexte décrit.

Les étudiants semilegos ne privilégient pas l'argumentation focalisée sur la cause, ils pointent de manière équivalente les relations argumentatives focalisées sur la conséquence. Cette donnée les distingue catégoriquement : les étudiants les plus experts utilisent le connecteur logique de conséquence *por tanto* [~donc] comme mécanisme linguistique et discursif dans la démonstration du raisonnement juridique. Par ailleurs, *en la medida que* [~dans la mesure où] fonctionne comme un connecteur logique de cause dans les écrits des étudiants les plus experts.

Nous avons vérifié dans notre corpus que les productions des étudiants semilego, les formules d'action et d'application de la loi sont plus utilisées. Autrement dit, plus les étudiants MINERVE avancent dans la formation juridique en espagnol, plus ils expriment explicitement les instruments juridiques qu'ils maîtrisent.

Au-delà du fait que la résolution du cas pratique des étudiants doit se conformer à ce qui est demandé dans les consignes, notre analyse a vérifié l'influence de celles-ci sur les mécanismes linguistiques et discursifs utilisés par les étudiants sous au moins trois aspects. (1) Les consignes conditionnent l'organisation de l'information des cas pratiques. Si le segment de la requête dans la consigne le suggère, les cas pratiques suivent l'ordre de présentation des informations demandées. (2) L'espace surprenant que prend le verbe modal *poder* [~pouvoir] dans les rédactions est également justifié dans la mesure où il est présenté dans les questions de la requête des consignes. (3) Nous avons également confirmé l'influence des consignes sur l'utilisation du connecteur logique concessif *pese a* [~malgré], qui par ailleurs, est un connecteur logique à forte valeur soutenue en espagnol. La consigne est un modèle discursif formateur chez les étudiants de droit.