

Rôle de la culture et des connaissances dans la compréhension des textes juridiques.

ZAGHBA Lynda

Université de Ouargla (Algérie)

Abstract :

The work done in language sciences and cognitive psychology was emphasized on the knowledge of the reader in understanding the texts. In this article, we will focus on the understanding of the Algerian legal texts considered as univocal. We will try to show the part of the reader's knowledge in the construction of the meaning of these texts that are particular not only by their linguistic, discursive and linguistic specificities but also by their cultural and ethics aspect.

Key-words: texts comprehension-legal texts-knowledge of the reader-culture.

Résumé :

Les travaux menés en sciences du langage et en psychologie cognitive ont souligné la part des connaissances du lecteur dans la compréhension des textes. Nous nous intéresserons, dans le présent article, à la compréhension des textes juridiques algériens considérés comme univoques. Nous essayerons de montrer la part des connaissances du lecteur dans la construction du sens de ces textes qui ne se démarquent pas uniquement par leurs spécificités langagière, discursive et linguistique mais aussi par leur aspect culturel, éthique.

Mots clés : compréhension des textes- textes juridiques- connaissances du lecteur- culture.

الملخص:

أكدت الأبحاث في مجالات علوم اللسان و علم النفس المعرفي على الدور الذي تلعبه معارف القارئ في فهم النصوص. المعنى الذي يكونه القارئ عن النص لم يعد يعتبر ناتجا عن تنشيط المعلومات المتواجدة في النص لكن ينتج عن تفاعل القارئ مع النص بتكملة المعنى بمعلوماته الشخصية عن الموضوع المطروح في النص. سنتطرق في هذا المقال إلى فهم النصوص القانونية الجزائرية التي تعتبر إنها تحتوي على معنى واحد. سنحاول إظهار دور معارف القارئ في فهم هذه النصوص التي لا تتميز فقط بخصوصيات لغوية و خطابية و إنما أيضا بجانبها الثقافي.

الكلمات المفتاحية : فهم النصوص – النصوص القانونية – معارف القارئ – الثقافة.

Introduction :

Par le présent article, nous cherchons à évaluer la compréhension des textes juridiques écrits en français par des lecteurs algériens afin de mettre en exergue les aspects culturel et de spécialité de la représentation construite lors de la lecture de textes. L'expérience présentée dans cet article se propose de situer le rôle joué par les connaissances du lecteur dans la compréhension des textes du code de la famille algérien. L'expérience s'inscrit dans une tradition des recherches sur la compréhension des textes mais se veut aussi nouvelle parce qu'elle a pour corpus un ensemble de textes dont le sens est souvent considéré comme rigide et ne laissant pas place aux interprétations individuelles.

Cadre général de l'expérience :

Pour beaucoup de linguistes dont Van Dijk et Kintsch, les connaissances du lecteur jouent un rôle décisif dans l'interprétation des textes. Beaucoup de leur travaux ont eu pour objet d'étude le rôle des connaissances dans la compréhension des textes explicatif et narratif.

L'objectif que vise cette expérience est de montrer la place des connaissances du lecteur dans la compréhension de textes considérés, généralement, univoques.

Cette expérience s'appuiera sur des idées défendues par Kintsch, Van Dijk, Legros et Denhière. La particularité de notre expérience est l'intérêt porté à des textes qui se distinguent des textes narratifs et explicatifs.

Nous étudions ici le rôle que peuvent jouer les connaissances du lecteur dans la construction d'une représentation d'un texte juridique qui se veut un texte univoque. Pour ce faire, nous prendrons comme point de départ la définition suivante : « comprendre un texte consiste à construire un *modèle mental de situation* dans lequel l'information du texte est élaborée, interprétée à partir des connaissances préalables des lecteurs, et intégrée dans celles-ci »¹. Nous tenterons de comprendre comment ces connaissances facilitent la mise en œuvre d'un certain nombre de processus fondamentaux dans le processus de compréhension de textes. Dans le prolongement de ce courant d'idée qui s'intéresse au processus de compréhension de textes, nous supposons que, au cours de la lecture, l'individu met en œuvre, en dehors de ses connaissances linguistiques, deux types de connaissances :

- des connaissances relevant de ses connaissances du monde, culturelles qui seront inférées et intégrées lors des rappels,
- des connaissances relevant de son domaine de spécialité, pour les individus du domaine du droit, qui seront aussi inférées et intégrées.

L'expérience a un double but : étudier le rôle des connaissances du lecteur et analyser le rôle de ces connaissances dans l'activation des inférences.

L'accent sera mis sur les connaissances antérieures du sujet qu'il s'agisse des connaissances sur le contenu du texte ou des connaissances façonnées dans son environnement culturel. L'approche que nous privilégions présente la compréhension comme un processus constructiviste qui assure une interaction entre le lecteur et qui est définie par un ensemble de connaissances et de croyances tandis que, le texte est déterminé par un ensemble de connaissances dépendantes du milieu culturel où il est produit.

Le contexte lui-même est une entité dynamique variable dans la mesure où il dépend de la situation locale de lecture. Il est ainsi défini par les objectifs de lecture, la situation de communication etc. La compréhension est donc construite sur deux sources² d'information que le lecteur mettra en œuvre lors du processus de lecture.

La première est l'information externe au lecteur qui vient du texte, c'est-à-dire l'information langagière véhiculée par le texte. Cette information peut être complétée par des informations sur la situation de communication (en particulier lors d'une communication orale).

La seconde source est interne, fondamentale parce que c'est grâce à elle que la première prend sens. Cette source d'informations est invisible puisqu'elle se trouve dans l'esprit du lecteur, elle est l'ensemble des informations et des connaissances lexicales, grammaticales et générales. Les informations issues de ces deux sources d'information forment un ensemble d'informations diverses et « l'activité cognitive qui la réalise doit entrelacer, conjuguer et assembler, de façon interactive et flexible, des « paquets » très variés d'informations partielles, parfois microscopiques. »³.

Comprendre un texte c'est construire une représentation sémantique mentale d'actions situées dans une situation précise. Cette représentation est constituée d'un ensemble de

concepts interconnectés pour former un tout cohérent⁴. La représentation est dite cohérente lorsque la représentation mentale se rapproche des connaissances du lecteur.

La lecture n'active donc pas uniquement les connaissances et les informations du texte mais également les connaissances du lecteur qui seront intégrées à celles du texte. Pour comprendre un texte, le lecteur fait appel à ses connaissances du monde⁵.

Il met en œuvre des inférences qui vont permettre d'intégrer les connaissances évoquées par le texte dans un niveau de connaissances plus large qui lui permet de dégager les connaissances implicitement évoquées par le texte. La mémoire ici joue un rôle déterminant puisque la représentation construite du texte est liée aux connaissances déjà répertoriées en mémoire à long terme (MLT)⁶.

Les rappels des participants constituent une trace matérielle des représentations construites par les participants. L'analyse des propositions des rappels nous permet de repérer les informations issues des textes proposés et celle activées dans la mémoire des participants. Du coup, les informations linguistiques dans le texte ne constituent pas la représentation mais elles permettent, par l'information qu'elles fournissent au lecteur, de chercher, parmi les connaissances stockées en mémoire du lecteur, les informations et connaissances qui peuvent compléter la représentation du texte et construire ce qu'appelle Kintsch un *modèle de situation*⁷.

Le modèle de construction-intégration de Kintsch présente le texte comme une structure à deux niveaux : la structure de surface et la structure profonde. La première est constituée de l'ensemble des mots du texte, la seconde représente le niveau sémantique construit à partir de la microstructure et de la macrostructure.

Nous avons identifié dans les rappels des participants, des propositions dont le contenu sémantique est différent : des propositions identiques à celles du texte, des propositions qui reprennent les idées d'autres propositions dans le texte et des propositions ajoutées.

En d'autres termes, des propositions qui renvoient aux niveaux microstructural et macrostructural ou ce qu'appelle Kintsch la base du texte ainsi que des propositions renvoyant aux connaissances des participants du monde évoqué par le texte lesquelles sont inférées et intégrées à la représentation.

Déroulement de l'expérience

L'expérience consiste à demander à notre population expérimentale de faire un rappel de deux articles du code de la famille. Le groupe expérimental sera à appelé à lire dans un premier temps les textes en français (langue 2) et en faire un rappel dans la même langue. Dans un deuxième temps, nous leur demandons de lire le même article, mais cette fois en langue 1 (l'arabe). Nous leur demandons par la suite d'écrire ce qu'ils ont compris du texte en arabe.

Dans un troisième et dernier temps, nous demandons aux participants de relire l'article en langue 2 et d'écrire ce qu'ils ont compris ou retenu du texte en français (L2).

La population témoin était appelée à lire les mêmes textes que les groupes expérimentaux mais les trois lectures et les trois rappels se font en français (L2)

La population expérimentale

La population qui a participé à notre expérience est constituée de 82 étudiants répartis en quatre groupes : les deux premiers constituent la population expérimentale (G1 est composé de 18 étudiants du département de droit de l'université Mohamed Boudiaf de M'sila

et le G2 comprend 20 étudiants du département de français de l'université de M'sila) et les deux derniers représentent la population témoin (G3 : 22 étudiants du département de droit et G4 : 22 étudiants du département de français)

Au cours de l'expérimentation, nous avons subdivisé chaque groupe en deux sous-groupes selon le niveau linguistique: niveau bon en français (N1) et niveau faible en français (N2). Ce classement en niveau a été fait en collaboration avec les enseignants, pour les étudiants de droit, en fonction des résultats des étudiants lors de l'épreuve de français et en fonction des écrits des étudiants lors des examens pour les étudiants de français.

Le matériel

Nous avons choisi de travailler sur deux articles du code de la famille algérien : article 4 et article 5 qui seront lus par les participants. Le choix des deux articles n'est pas aléatoire mais dépend des caractéristiques de la population de notre expérimentation.

Ces deux articles sont des textes de spécialité dont le contenu décrit des situations familières aux deux populations.

Nous avons analysé les deux articles en « propositions sémantiques élargies »⁸ ou unités syntaxiques minimales pour pouvoir mesurer les rappels des participants. Les rappels des participants ont été également analysés en propositions sémantiques et le rappel a été calculé en fonction des propositions sémantique rappelées. Les textes seront lus par les participants.

Variables de l'analyse

Une pratique courante en sciences sociales et humaines consiste à distinguer entre un ensemble de variables. Nous distinguerons entre deux types de variables : des variables dépendantes et des variables indépendantes.

Trois variantes dépendantes sont prises en compte : le nombre de propositions produites (identiques, similaires et rajoutées), le niveau des participants en français et le domaine d'expertise. une variable indépendante est prise en considération : la langue de lecture des textes.

Présentation des principaux résultats :

Afin d'évaluer le rôle des connaissances du lecteur sur la compréhension des textes juridiques écrits en français, nous avons réalisé deux analyses.

Dans la première, nous avons analysé les rappels des participants en fonction du nombre de propositions produites et des modalités de propositions produites (similaire vs identiques). Dans la seconde analyse, nous nous sommes intéressée aux propositions ajoutées lors des rappels. Autrement dit, il s'agit d'analyser d'une part les connaissances renvoyant à la base du texte et d'autre part examiner dans les productions de nos formateurs les connaissances relevant des connaissances générales du lecteur.

Les résultats ont été analysés avec le logiciel MATLAB qui est un langage de programmation, utilisé pour analyser des données et les traduire en algorithmes et courbes.

Les résultats de la première analyse :

La moyenne a été calculée sur la base de l'équation suivante :

$$m = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

Soit : n : est le nombre de données, x : représente les données (dans notre cas n est le nombre de participants et le x représente les valeurs des propositions) et m : est la moyenne.

Le facteur groupe est significatif. Contrairement à nos attentes, les participants du département de français produisent plus de propositions (article 4 : m L1= 11.05, L2= 11.65,

L3= 20.15 article 5 : L1= 12.00, L2 21.50, L3=19.05)⁹ que les participants du groupe G1 qui suivent leurs études au département de Droit (m L1= 9.61, L2=11.33, L3=12.94 et article 5 m L1= 12.00, L2 = 21.50, L3= 19.05) lors des trois rappels. La supposition « les participants du département de droit produiront plus de propositions que les participants de français » n'a pas été validée.

Les résultats pour le rappel des deux articles sont identiques, les participants du groupe 2 produisent plus de propositions que les participants du groupe 1.

Le facteur texte n'est pas significatif car les résultats sont les mêmes pour les deux textes. En d'autres termes, les participants de français ont de meilleures performances que les participants de droit lors du rappel des deux articles.

Les résultats montrent que les participants du département de français des groupes témoins (les deux niveaux confondus) produisent plus de propositions (m L1=8.81, L2= 10.72 L3= 12.85 pour l'article 4 et m L1= 13.13. L2= 17.31, L3= 15.99 pour l'article 5) que les participants de Droit m L1=5.76, L2= 8.36 L3= 10.22 pour l'article 4 et m L1= 3.04. L2= 6.26, L3= 9.08 pour l'article 5).

La comparaison des résultats des groupes expérimentaux avec les résultats des groupes témoins montre que les groupes expérimentaux produisent plus de propositions que les groupes témoins. La différence est significative.

Nous remarquons toutefois que la moyenne des propositions produites lors du troisième rappel de l'article 4 est plus élevée que celle des propositions produites lors du deuxième rappel en arabe.

Ces résultats sont différents pour l'article 5 et les participants des deux groupes produisent plus de propositions lors du deuxième rappel en arabe que lors du troisième rappel. L'analyse de l'interaction « Modalité des propositions rappelées* Groupe » est significative puisque les participants, quel que soit le groupe, produisent plus de propositions lors du troisième rappel.

La différence est cependant légèrement remarquable lors de la comparaison des propositions similaires et identiques produites par les groupes.

Ainsi, les participants du groupe expérimental de droit produisent en moyenne 8.83 de propositions identiques lors de la première lecture, 7.83 lors de la L2, 10.44 lors de la L3 pour l'article 4 et 8.66 en L1, 20.27 en L2, 10.00 en L3 pour l'article 5 de propositions identiques et m= 0.88 n L1, 1.27 en L2, 1.50 en L3 pour l'article 4 et m= 0.33 en L1, 8.05 en L2 et 2.05 en L3 pour l'article 5 de propositions similaires alors que les participants des groupes expérimentaux de français produisent en moyenne m= 8.80 en L1, 8.75 en L2 et 11.25 pour l'article 4 et 6.45 en L1, 10.20 en L2 et 9.55 en L3 pour l'article 5) de propositions identiques et m= 1.70, 1.50, 3.85 respectivement en L1, L2 et L3 de propositions similaires.

Nous relevons cependant que pour l'article 5, les participants de droit produisent, lors du troisième rappel, un nombre de propositions identiques sensiblement élevé (m=10) que les participants de français (m= 9.55) mais la différence n'est pas significative car l'écart type est respectivement (m= 6.22 et m= 6.97).

Ce qui veut dire que la variance de la moyenne des propositions est la même pour les deux groupes.

La double interaction « Modalité des propositions rappelées * Groupe * Niveau en français » est significative puisque dans l'ensemble on voit une différence dans la production des propositions similaires et identiques entre les différents groupes de niveaux. Ainsi les

participants ayant un faible niveau en français produisent moins de propositions (similaires ou identiques) : G1N1 m= 13, G1N2 7,88 (identiques article 4) ; G2N1 m= 12,45, G2N2= 9,77 (identiques article4) et G1N1 m= 12, G1N2 =8 (identiques article 5) ; G2N1 m= 12,45, G2N2= 9,77 (identiques article5) ; les propositions similaires produites sont comme suit : article 4 : G1N1 m= 3.50, G1N2 m= 0.70 et pour l'article 5 G1N1 m= 7,72 , G1N2 m= 5,22. Contrairement à nos attentes, les participants de français produisent plus de propositions et les propositions les plus produites sont les propositions identiques pour tous les groupes

Nous remarquons que, pour les modalités de rappel, quel que soit le groupe, les participants produisent plus de propositions identiques que similaires. Notre hypothèse qui prévoyait une production de propositions similaire importante par rapport aux propositions identiques n'a donc pas été confirmée.

Les résultats de la deuxième analyse

La seconde analyse consiste à étudier les propositions ajoutées.

Deux types de propositions ajoutées ont été repérées : les premières permettent de lier entre les propositions des textes lus et celles relevant des connaissances et de la culture générale des sujets participants. Le protocole a été analysé en fonction des facteurs S, G, N et A qui renvoient respectivement aux facteurs : sujet (aléatoire), Groupe (G1 expérimental de droit, expérimental français, témoin de droit et témoin de français), propositions ajoutées (de liaison ou de connaissances du monde du lecteur). La moyenne a été calculée à partir de l'équation déjà citée lors de la première analyse. Le facteur groupe est significatif puisqu'on observe un écart entre les propositions rappelées par les groupes.

Les sujets des groupes de français produisent plus de propositions ajoutées que les participants du groupe de droit. La lecture du texte en arabe favorise l'ajout de propositions lors de la troisième lecture en français pour tous les participants. L'hypothèse qui prévoyait un ajout meilleur par les participants de droit n'a pas été confirmée mais l'hypothèse qui supposait que la lecture des textes en arabe pourrait favoriser l'ajout de propositions par le lecteur a été confirmée.

L'analyse de l'interaction groupe* Niveau *propositions ajoutées est significative. Nous constatons que les participants ayant un niveau plus ou moins bon en français ajoutent plus de propositions que les participants d'un faible niveau en français.

Contrairement à nos attentes, les participants de français ajoutent plus de propositions que les participants de droit.

Nous remarquons cependant des résultats différents pour l'article 5 des groupes de français. Les participants de faible niveau en français produisent plus de propositions ajoutées que ceux qui ont de bonnes performances en français.

(G1N1 : m= 1.36 en L1, 1.72 en L2, 1.90 en L3 ; G1N2 : 1.66 en L1, 4.11 en L2 et 4.11 en L3 pour l'article 5) et (G2N1 : m=0 en L1, 2.77 en L2, 1,55 en L3 ; G2N2 : 0 en L1, 1.55 en L2 et 1 en L3 pour l'article 5). Notre hypothèse de départ sur la supériorité des participants de droit dans l'ajout des propositions n'a pas été confirmée. L'hypothèse qui supposait que les participants bons en français produiront plus de propositions a été partiellement confirmée.

La comparaison entre les résultats des groupes expérimentaux et des groupes témoins montrent que les premiers ayant bénéficié d'une lecture en arabe ajoutent plus de propositions lors de la troisième lecture que les seconds qui ont lu le texte uniquement en français. Ainsi, la lecture du texte en arabe a permis aux participants bon en français du groupe 1 de passer de m= 0.11 à m= 1.33 et aux participants de faible niveau en français du même groupe de m= 0 à m= 0.55 pour l'article 4; et au groupe G2 N1 de m= 0.45 à m= 7.54 et G2N2 de m= 0.66 à m= 2.11 pour l'article 4 alors que les groupes témoins passent lors des rappels de l'article 4 de

$m = 2.27$ à $m = 3.09$ pour le groupe G1N1 et de $m = 0$ à $m = 0.45$ pour le groupe G1N2 et de $m = 0.27$ à $m = 1.27$ et de $m = 0$ à $m = 0.27$.

Ces résultats confirment notre hypothèse de départ qui présupposait que la lecture du texte en arabe favoriserait l'ajout de propositions par les participants lors des rappels des textes en français.

Discussion :

Notre expérience a pour but d'évaluer le rôle des connaissances du domaine et du monde du lecteur dans la compréhension des textes juridiques. Pour y parvenir, nous avons proposé à nos sujets de rappeler deux articles du code de la famille.

Notre analyse portera sur trois axes principaux : le rôle des connaissances du lecteur dans la construction du sens, le rôle des connaissances du lecteur dans le rappel de propositions identiques et similaires et le rôle des connaissances dans l'activation d'inférences et la production de proposition ajoutées.

- Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension des textes : comme le présente les résultats de notre expérience, la lecture du texte en L1 a favorisé le rappel d'avantage de propositions suite à la troisième lecture en L2 comparativement au premier rappel. Nous supposons alors que les participants de domaines de spécialité différents ont des connaissances sur le monde évoqué par les textes proposés mais structurées en langue L1.

La lecture des textes en langue 1 a permis aux participants d'activer ces connaissances lors du rappel en L1 et par la suite lors du rappel en L2.

La comparaison avec les résultats des groupes témoins confirment notre hypothèse. Nous remarquons, par ailleurs que, contrairement aux rappels de l'article 4, les propositions produites par les deux groupes expérimentaux lors du deuxième rappel de l'article 5 sont plus importantes que les propositions produites lors des rappels en français.

Cela peut être expliqué par l'activation de la mémoire lors des rappels de l'article 4. Les participants lors des rappels de l'article 4, et suite à la consigne donnée, ont construit une représentation des conditions contextuelles de l'expérimentation : il s'agit d'une expérience réalisée par une doctorante en français.

Ils ont donc activé toutes les connaissances linguistiques et les connaissances du monde en relation avec l'expérimentation. Mais lors du rappel de l'article 5, les participants ont été familiarisés avec l'expérimentation et ont pris connaissance du protocole expérimental adopté qui exige l'activation de connaissances en arabe ce qui leur a permis d'activer plus de connaissances. Les rappels de l'article 5 viennent renforcer notre hypothèse qui suppose que les participants ont des connaissances sur le monde évoqué par les textes écrits en L2 mais structurées en une autre langue L1.

Les travaux sur le rôle des contextes linguistiques et culturels sur l'activité de compréhension de textes sont nombreux et ont montré l'importance de ces facteurs (DENHIÈRE, Guy & BAUDET, Serge (1992) ; HOAREAU, Yann & LEGROS, Denis (2006)).

L'utilisation de l'arabe comme moyen de décodage des textes juridiques a permis une meilleure récupération des connaissances déjà stockées en mémoire à long terme.

Lors de la première lecture du texte en français par les groupes expérimentaux, les informations issues et activées du texte qui figurent dans la mémoire de travail à court terme n'ont pas permis d'activer les connaissances qui figurent dans la mémoire de travail à long termes. La deuxième lecture, par contre, a permis aux participants de rappeler plus de propositions et donc d'activer plus de connaissances.

Ces connaissances activées et ramenées en mémoire de travail à court terme ont favorisé le rappel de plus de propositions pendant le troisième rappel.

La différence des moyennes des propositions produites par les groupes révèlent que la capacité des sujets à activer les connaissances stockées en mémoire et à les rendre utilisables lors des tâches particulières est liée à son niveau linguistique.

Cette position est confirmée par les résultats des groupes témoins dont les normes de rappels sont similaires.

- Le rôle des connaissances du lecteur dans le rappel de propositions identiques et similaire : Contrairement à nos attentes, les participants de droit ont produit plus de propositions identiques que les participants de français.

Nous supposons que les participants des domaines différents ont adopté des stratégies de rappel différentes.

Les participants, généralement, essayent de produire des rappels qui sont de nouveaux textes qui répondent aux conditions et à la tâche de l'expérimentation mais ils ne produiront pas forcément l'information qu'ils supposent déjà connue ou redondante.¹⁰ Les rappels des participants constituent des textes et des productions nouvelles qui s'appuient sur ce qu'ils ont retenu du texte mais aussi d'explications de reformulations des idées des textes. En effet, les opérations impliquées dans la production du discours sont complexes et la récupération de l'information rarement possible même si celle-ci est accessible.

¹¹ Le rappel des propositions identiques peut être expliqué par les conditions de l'expérience elle-même. En d'autres termes, les participants s'efforcent de reproduire des propositions identiques mais lorsque la récupération de l'information est difficile, ils recourent à leurs connaissances (linguistiques ou autres).

La lecture suivante du texte (en français) leur permet de vérifier les propositions et de corriger les propositions déjà notées.

La comparaison des résultats des participants montre que les participants des groupes de droit produisent plus de propositions identiques et moins de propositions similaires, ce qui peut être expliqué par le domaine de spécialité des participants.

Les participants de droit, conscients du caractère inflexible des textes juridiques, tendent à produire des propositions identiques alors que les participants de français, qui ne sont pas familiarisés avec ces textes, produisent d'avantage de propositions similaires. L'activation des connaissances en mémoire est donc liée non seulement au niveau de langue des sujets mis aussi au niveau d'expertise de ces sujets qui permet d'activer plus d'inférences pertinentes pour la compréhension d'un texte.

Les résultats ont montré également que les courbes des propositions (similaires et identiques) produites par les participants de français sont similaires, autrement dit que la lecture du texte en arabe a également permis l'activation des propositions identiques.

Ces résultats vont en faveur d'une augmentation du degré d'expertise de ces participants. La langue première de scolarisation de l'individu peut être une aide au développement du niveau d'expertise des sujets.

Par contre, les participants de droit de faible niveau en français produisent, lors du troisième rappel, plus de propositions identiques et sensiblement plus de propositions similaires. La lecture du texte en arabe a donc permis d'activer leurs connaissances dans le domaine mais non pas leurs connaissances linguistiques en français.

Ce qui renforce le rôle de la L1 dans le développement de l'expertise d'un individu.

Les connaissances linguistiques apparaissent alors comme un facteur important lors de l'activation des connaissances en mémoire de manière à construire une représentation cohérente tant au niveau local que global.

L'activation des connaissances linguistiques est une étape importante car elles permettent de lier les connaissances évoquées par le texte et les connaissances du lecteur.

Les résultats ont également montré que les moyennes des rappels lors de la deuxième lecture de l'article 5 en arabe étaient plus élevées que les moyennes des rappels lors de la deuxième lecture en arabe de l'article 4.

En effet, nous avons constaté que lors du deuxième rappel (en arabe) de l'article 4, les moyennes des propositions produites ont diminué alors que les rappels (en arabe) de l'article 5 évoluent de façon spectaculaire.

Ce phénomène peut être expliqué aussi par la structure de la mémoire. Lors des premières tâches de rappels de l'article 4, les participants ont activé leurs connaissances linguistiques en français, puisqu'il s'agit d'expériences qui portent sur la compréhension des textes en français tout en écartant en mémoire à long terme les connaissances linguistiques en arabe. Lors des rappels de l'article 5, les participants étaient familiarisés avec le protocole expérimental et ont gardé les connaissances linguistiques en arabes actives en mémoire de travail à long terme.

On peut dire alors que la lecture du texte en L1 favorise la compréhension des textes et la production de propositions identiques et similaires et par conséquent la construction de ce qu'appelle Kintsch la base du texte.

-Le rôle des connaissances dans l'activation d'inférences et la production des propositions ajoutées.

Nous avons constaté que tous les participants ajoutaient plus de propositions lors du troisième rappel mais les groupes expérimentaux présentaient de très bonnes performances avec des moyennes plus élevées.

Certes, les rappels des groupes témoins étaient caractérisés par des courbes ascendantes mais avec des moyennes très faibles en comparaison avec les groupes expérimentaux.

Le rôle de la lecture du texte en L1 est irréfutable et favorise une meilleure compréhension des textes juridiques en ajoutant des connaissances qui relèvent des connaissances personnelles du lecteur.

Ce qui permet en conséquence de construire ce que Kintsch appelle le modèle de situation. La cohérence du texte est donc assurée par les connaissances linguistiques et les connaissances qui se dégagent du texte mais aussi par les connaissances déclaratives et procédurales que possède le lecteur.

Tous les groupes expérimentaux, tous niveaux confondus, ajoutent d'avantage de propositions ajoutées lors du troisième rappel en français.

Les participants ayant un bon niveau en français produisent cependant plus de propositions ajoutées que les autres participants.

Le facteur « niveau » est donc significatif et déterminant dans l'ajout de propositions en français.

La comparaison entre les propositions ajoutées par les groupes de droit et les groupes de français montrent que les étudiants de français ajoutent des connaissances qui relèvent de leur connaissance du monde et de leur expérience personnelle alors que les étudiants de droit ajoutent deux types de propositions ajoutées : des propositions relevant de la culture générale et des connaissances du monde des participants et des connaissances du domaine du droit.

Les participants de français, pour construire une représentation cohérente du texte qu'il s'agit de rappeler, font appel à leurs connaissances du monde pour combler leur méconnaissance du domaine.

Les participants de droit par contre sont constitués de deux groupes de niveau d'expertise.

Nous supposons alors que les participants ayant une bonne maîtrise du domaine activent plus de connaissances en relation avec le domaine alors que les participants ayant un faible niveau dans le domaine font, comme les participants de français appel aux connaissances construites suite à l'expérience personnelles des situations décrites par les textes.

Conclusion :

D'ores et déjà, le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension des textes juridiques est à souligner. Le lecteur émet des hypothèses sur le contenu sémantique des textes et les complète tout au long de la lecture.

La compréhension résulte alors de l'interaction permanente entre le texte et le lecteur. Le texte sera envahi par les connaissances (de tout ordre) du lecteur. La compréhension qui en résulte est différente d'un individu à un autre.

Les participants (de domaines de spécialités différents) ont montré de meilleures performances lors du troisième rappel plutôt que le premier.

Ces résultats confirment nos hypothèses de départ et montrent que nos participants, face à ces textes, écrits en langue étrangère, commencent par activer les informations du texte mais par la suite, il active ses connaissances personnelles, ici, représentées par le rappel des mêmes textes mais écrits en arabe.

Références bibliographiques

- ¹¹ GOLDER, Caroline & GAONAC', Daniel, 1998, Lire et comprendre psychologie de la lecture, Hachette., Paris, p. 115.
- ² LE NY, Jean François, 2005, Comment l'esprit produit du sens ? Notions et résultats des sciences cognitives, (Eds.) Odile Jacobe, Paris.
- ³ LE NY, Jean François, 2005, op.cit. p109.
- ⁴ EHRLICH, Marie France, 1982, « Construction d'une représentation de texte et fonctionnement de la mémoire sémantique » dans LE NY, Jean-François & KINTSCH, Walter (eds) : Langage et compréhension, Bulletin de psychologie, 35, p.659-671.
- ⁵ KINTSCH, Walter & Van Dijk, Teun, 1984, « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes » dans DENHIÈRE, Guy (éd) Il était une fois ... Compréhension et souvenir de récits, Presses Universitaires de Lille, pp85- 142.
- ⁶ BLANC, Nathalie & BROUILLET, Denis, 2003, Mémoire et compréhension, Eds, Press, Paris.
- ⁷ VAN DIJK Teun & KINTSCH Walter, 1983, Strategies of discours comprehension, New York Academic press.
- ⁸ LEGROS, Denis & BAUDET, Serge, 1997, « Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle » dans International Journal of psychology, 31, (6), pp. 235- 254.
- ⁹ L1, L2 et L3 renvoient ici respectivement à lecture 1, lecture2 et lecture 3
- ¹⁰ VAN DIJK, A. Teun, & KINTSCH, Walter, 1984, « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes » dans DENHIÈRE, Guy (Eds) (1984). Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récit, Presses Universitaires de Lille, Lille.
- ¹¹ VAN DIJK, A. Teun, & KINTSCH, Walter, 1984, op.cit.