

RÉPUBLIQUE ALGERIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE.
MINISTÈRE DE LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
UNIVERSITÉ DE M'SILA.
FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES SOCIALES.
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS.
ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS.

Mémoire pour l'obtention du titre de Magistère en langue française
Option : sciences du langage.

Interprétation et compréhension des textes
juridiques en contexte plurilingue : *Les contraintes lexicales*
et syntaxiques.

présenté par l'étudiante :
Lynda ZAGHBA.

Thèse dirigée par :
le Professeur Denis Legros .

Jury :

Dr. SAMIR Abelhamid : M.C. Université de BatnaPrésident du jury.
Denis LEGROS : Professeur, I.U.F.M de Créteil (FRANCE)...Rapporteur.
Dr. BEN SALAH Bachir M.C. Université de Biskra examinateur
Dr SALAH Khannour M.C. Université de OUARGLA ... examinateur

Année Universitaire : 2007/2008.

Table des matières:

Table des matières	1
Introduction :	5
Chapitre I : L'interprétation des textes	9-40.
1. Le texte :.....	10
1.1. Vers une linguistique transphrastique	11
1.2. Distinction texte /discours :	13
1.3. Le contexte :	15
1.4. La phrase / énoncé :	17
2. L'organisation textuelle :	19
2.1. Les marques graphiques de l'organisation du code.....	19
2.2. La situation d'énonciation	21
2.3. L'organisation thématique dans le code de la famille.....	23
2.3.1. Thème et rhème en linguistique	24
2.3.2. Les trois formes de progression d'un texte	28
3. Les facteurs importants pour la cohérence	31
3.1. Le système verbal	31
3.2. Les relations anaphoriques	38
Conclusion	40
Chapitre II –La compréhension	42-73
1. Les trois générations de recherche en compréhension de texte	43
1.1. La première génération	43
1.2. La deuxième génération	46
1.3. La troisième génération	52
2. Le modèle de construction intégration de Van Dijk et Kintsch (1983)	55
2.1. Les concepts fondamentaux de cette modélisation	58
2.1.1. La proposition comme unité de traitement	58
2.1.2. La base de texte.....	61
2.1.3. Le modèle de situation	61
2.1.4. Le rôle des connaissances du lecteur	63
2.1.4.1. Linguistique.....	64
2.1.4.2. Non linguistique.....	65

3.Mémoire et compréhension :	66
3.1.Mémoire de travail à court terme(M.de T à C.T).....	67
3.2.Mémoire de travail à long terme	68
3.3.Mémoire à long terme (M.L.T.).....	70
3.4.L'accès aux informations en mémoire	72

Conclusion	73
-------------------------	----

Chapitre III :

L'expérimentation	75-104
--------------------------------	--------

1.Cadre général de l'expérience	76
1.2.La situation linguistique en Algérie.....	76
1.3. Population.....	79
1.4. Le matériel.....	81
1.5. Procédure de l'expérimentation.....	81
1.6. Présentation des textes aux participants.....	81
2.Les expériences :	82
2.1. Expérience 1.....	82
2.1.1. L'objectif de l'expérience.....	82
2.1.2 . Les hypothèses de recherche.....	83
2.1.3. Mode de présentation des textes.....	84
2.1.4. Les variables.....	84
2.1.5. Déroulement de l'expérience.....	86
2.2. Expérience 2.....	88
2.2.1. L'objectif de l'expérience.....	88
2.2.2. Les hypothèses de recherche.....	88
2.2.3. Les variables.....	90
2.2.4. Mode de présentation des textes.....	90
2.2.5. Déroulement de l'expérience.....	90
3.Présentation des principaux résultats	92
3.1. La première expérience.....	92
3.2. La deuxième expérience.....	97
3.3. Discussion des résultats.....	104
3.3.1. La première expérience.....	104
3.3.2. La deuxième expérience.....	105

Conclusion :	109
Bibliographie :	112
Annexes :	117

« La plupart des occasions des troubles du monde sont grammairiennes. Nos procès ne naissent que du débat de l'interprétation des lois ; et la plupart des guerres, de cette impuissance de n'avoir su clairement les conventions et traités d'accord des princes »

Montaigne, *Essais*, II, « Apologie Raimond Sebond », p.12.

Introduction générale :

De nombreuses recherches en sciences du langage, en psychologie cognitive avaient eu comme objet d'étude la compréhension et l'interprétation des textes en langue seconde. Ces recherches ont largement contribué à la redéfinition de notions centrales en sciences du langage : principalement la notion de contexte. En effet celui-ci ne se limite pas désormais à la situation de communication, mais à la culture et les connaissances du lecteur qui forment une grande partie de la notion de contexte. L'effet de la culture et du contexte, et du contexte linguistique en particulier, ont été déjà l'objet de plusieurs recherches (Hoareau & Legros, 2006 ; Kintsch & Greene, 1978). En revanche, l'activité de compréhension des textes juridiques écrits en langue L2 n'a pas jusqu'ici, fait l'objet d'étude.

Notre recherche a pour but d'exploiter les travaux menés en psychologie cognitive du traitement cognitif du texte (Kintsch, 1988 ; Van Dijk et Kintsch, 1983) pour rendre compte des processus intervenant lors de la compréhension et lors du rappel de textes juridiques écrits en langue L2 (français), langue étrangère 1 en Algérie selon les textes officiels

Le choix des textes juridiques n'est pas aléatoire .L'authenticité et les enjeux de ces textes en font un objet d'étude fertile offert aux chercheurs. Nous avons choisi les textes juridiques, genre où s'enracinent la culture, les croyances et les coutumes de la société auxquelles ils appartiennent. En employant l'expression langue de spécialité, on distingue deux états de fait. D'une part les éléments techniques qu'il faut désigner avec exactitude et d'autre part le texte qui véhicule et active ces notions et qui doit répondre à certaines

exigences de forme . Le lecteur, qui est aussi un auteur, d'un texte de spécialité doit posséder une double compétence : bien connaître la terminologie décrivant le domaine et être capable d'exploiter les ressources langagières qui ont permis de traduire les éléments de la nomenclature¹.

En plus de ces deux composantes langagières et terminologiques, les textes juridiques véhiculent des composantes éthiques et culturelles propres à chaque société .

La compréhension des textes juridiques constitue ,alors, une activité cognitive complexe. En effet, non seulement la structure du texte est particulière, mais, de plus, ces textes contiennent souvent des termes qui peuvent être difficiles à comprendre lorsque le lecteur ne dispose pas de connaissances préalables spécifiques au domaine juridique.

Le choix « du code de la famille » vient du fait qu'il ne s'adresse pas uniquement aux juristes, mais, aussi à toute la société puisqu'il vise à organiser et à codifier la vie en famille. La compréhension du code de la famille n'est pas, alors, l'affaire d'un groupe de personnes spécialisées dans le domaine mais, celle de tous les membres de la société.

À travers ce travail, nous visons à évaluer l'effet des contextes culturels et linguistiques sur la compréhension des textes juridiques écrits en langue L2 (français) pour pouvoir comprendre quelles sont les connaissances activées par le lecteur afin de comprendre un texte juridique écrit en L2 (français) et de repérer par la suite les contraintes lexicales et syntaxiques qu'il rencontre durant le processus de compréhension.

Notre travail est organisé en trois chapitres :

Dans le premier chapitre, nous proposons une analyse des textes juridiques en nous basant sur la linguistique textuelle qui s'est développée au moment où la

¹ la nomenclature est l'ensemble de la terminologie.

grammaire générative dominait le champs des études des sciences du langage et montrer à la fin les limites de cette nouvelle linguistique et la nécessité du recours aux travaux menés en psychologie cognitive.

Nous proposons ensuite dans le deuxième chapitre, un bref historique des trois principales générations de recherche sur la compréhension des textes. Puis, nous présentons le modèle de construction – Intégration de Kintsch et Van Dijk (1978 ; 1983) qui propose une analyse des processus contribuant à la construction de la cohérence locale et globale du texte et, en parallèle, à l'élaboration en mémoire de la microstructure, de la macrostructure et du modèle de situation en intégrant aux informations extraites du texte les connaissances du lecteur. Les travaux conduits depuis trois décennies dans le domaine du traitement du texte ont montré que la compréhension d'un texte apparaît, alors, comme une résultante de l'ensemble des connaissances issues du texte et des connaissances du lecteur.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie générale de notre recherche : la population qui a participé à l'expérience, le matériel, la procédure, les consignes et la méthode d'analyse des productions des participants.

Deux groupes d'étudiants ont participé à notre expérience. Ces deux groupes se définissent comme suit :

- Le premier groupe est constitué d'étudiants du département de droit dont l'arabe est à la fois la langue d'étude et la langue L1.
- Le deuxième groupe est constitué d'étudiants du département de français dont l'arabe est la langue L1.

Nous centrons notre problématique générale autour de deux expériences qui constituent nos axes principaux de recherche :

- Le rôle de la langue 1 et l'expertise du lecteur dans la compréhension des textes juridiques en langue 2. (L'expérience 1)
- L'effet des modalités de présentation de l'information (oral vs écrit) sur la compréhension d'un texte juridique. (L'expérience 2)

La première expérience a pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle la langue L1 et le niveau d'expertise du lecteur exercent une influence sur la compréhension des textes juridiques écrits en langue L2 .

La deuxième expérience vise à vérifier l'hypothèse selon laquelle les participants, quel que soit leur niveau, auront de meilleures performances lorsque les informations sont présentées sous forme écrite.

Nous proposons, à la fin du chapitre, une discussion générale des résultats des deux expériences .

Le présent travail ne vise pas à couvrir tout ce qui a été fait dans les différents domaines, mais cherche à montrer le rôle de la psychologie cognitive dans l'évolution des sciences du langage et le rôle de l'interdisciplinarité sur la compréhension des activités langagières et plus particulièrement sur la compréhension des textes juridiques en langue L2 en contexte plurilingue.

Chapitre 1
L'interprétation des textes

1-Le texte

La notion de texte est largement utilisée dans les études linguistiques et littéraires à la fois, mais le texte n'a pas encore été clairement défini. Il est vrai que si la notion de texte est intuitivement accessible à tous, il existe cependant une certaine confusion terminologique et conceptuelle à son propos. Non seulement son emploi en linguistique est proche de celui de la langue courante, mais les critères de définition restent instables.

Qu'est-ce qu'un texte ? Selon Paul Ricoeur le texte est « *tout discours fixé par l'écriture* »¹ Accepter une telle affirmation, c'est négliger toutes les productions orales que nous produisons (même quotidiennement). Jean Marie Schaeffer le définit comme :

« *Une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle, peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une phrase unique ou d'un fragment de phrase* »²

À partir de cette définition, on peut retenir deux idées principales. La première, c'est que le texte n'est pas toujours constitué d'un groupe de phrases mais, il peut se réduire à un groupe nominal. À titre d'exemple : « *défense de fumer.* ». La deuxième est que le texte est l'association de deux structures principales : la structure linguistique ou textuelle³ et la structure informative ou sémantique⁴. Si

¹ Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*, Ed. du Seuil, Paris.

² Ducrot, O. & Schaeffer, J.M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Eds. Du Seuil.

³ Dénommée « Superstructure textuelle » par les cognitivistes (Kintsch, 1980, voir Denhière 1984)

⁴ Dénommées « Macrostructure textuelle » par les mêmes auteurs

ces deux structures sont différentes, elles ne sont pas pour autant sans rapport entre elles. En effet, la structure linguistique (textuelle) fournit beaucoup d'informations qui permettent à l'interlocuteur de construire la structure informative : un lecteur doit d'abord donner du sens à chaque phrase puis il tentera de combiner le sens des phrases entre elles pour attribuer un sens à tout le texte. Par conséquent, un enchaînement de phrases ne peut constituer un texte si celui-ci ne transmet pas un contenu sémantique cohérent.

C'est ce qui mène Fernandez (1994) à définir le texte comme :

« un ensemble formé d'une ou plusieurs phrases unies par un réseau de co-référence ».(1994, p.24)¹. Et elle ajoute qu'il répond à trois critères, à savoir la grammaticalité (cet ensemble doit être structuré), l'acceptabilité (ce texte doit être accepté par tous les interlocuteurs comme texte réussi et l'adaptabilité ou l'adéquation textuelle.

Ces critères sont fort importants, étant donné qu'ils mettent en relation les éléments textuels et les éléments dits pragmatiques (extratextuels).

Seule une analyse de texte qui permette une mise en relation des paramètres linguistiques, sémantiques et pragmatiques peut rendre compte de l'interprétation des textes.

Ce qui va suivre a comme but d'exposer les notions théoriques qui sous-tendent la démarche relative à la linguistique textuelle.

1-1-Vers une linguistique transphrastique

Pendant longtemps, l'analyse linguistique s'est arrêtée à la phrase « *au de là de la phrase, il n'y a que d'autres phrases : ayant décrit la fleur, le botaniste ne peut s'occuper de décrire le bouquet* »².

¹ C'est une citation trouvée dans Carther-thomas, 2000.

² Benveniste, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard

Au moment où la grammaire générative dominait sans partage, une nouvelle vision commence à donner un intérêt à l'organisation textuelle : une organisation transphrastique. La grammaire de textes, étant constituée sur le modèle de la grammaire de la phrase, consistait à essayer de dégager les relations entre les éléments du texte. Dès lors, comme la syntaxe, sa première tâche est de dégager ces éléments.

Le problème que cherche à résoudre la grammaire textuelle c'est celui de l'interprétation des textes. Comment peut-on donner un sens à un texte (une suite non arbitraire de phrases) peut-on lui donner un sens ? La première réponse évidente à donner est que l'interprétation d'un texte donné se résume à la suite des interprétations des phrases successives qui le composent. Cette réponse se heurte à deux objections :

La première est que certains éléments constitutifs d'une phrase donnée ne peuvent être interprétés qu'à partir des informations contenues dans cette phrase telle que l'anaphore. À titre d'exemple, dans le passage suivant tiré de l'article 5 du code de la famille :

« ... (a) Si la renonciation est du fait du prétendant, il ne peut réclamer la restitution d'aucun présent . (b) Il doit restituer à la fiancée ce qui n'a pas été consommé des présents ou sa valeur » .

Il y a deux phrases (a) et (b). La deuxième contient un pronom de troisième personne « il » qu'on ne peut interpréter à l'intérieur de cette phrase : son antécédent est dans la phrase précédente .

Cette démonstration peut être aussi faite pour les connecteurs (mais, et, si, car, etc.). Dans le même exemple, le connecteur « si » ne peut être interprété que par rapport à la phrase précédente.

La deuxième objection est qu'il est impossible de réduire l'interprétation de tout le texte (l'article) à la somme des interprétations des phrases successives. L'interprétation du code de la famille ne peut pas consister dans la séquence des interprétations des phrases qui le composent. Ces deux observations ont suscité la réflexion des linguistes et les a poussé à aller au-delà de la phrase :

« La linguistique (...) n'a absolument pas défriché la section dont devrait relever les grands ensembles verbaux : longs énoncés de la vie courante, dialogues, discours, traités, romans, etc., car ces énoncés peuvent et doivent être définis et étudiés, eux aussi, de façon purement linguistique comme des phénomènes de langage »¹ .

1-2- Distinction texte /discours

Dans l'usage courant le texte désigne un document écrit. Cependant cette distinction n'est plus facile en linguistique.

En linguistique, le terme « texte » a une portée plus large que dans le langage courant .Il sert (comme on l'a vu plus haut) même à désigner des séquences sonores produites en vue de la communication. Certains linguistes tel, R. Jakobson, voient mal comment un texte pourrait préexister à l'expression orale et par conséquent au discours puisque l'oral précède l'écrit. D'autres, au contraire, trouvent que l'oral et l'écrit ne sont que les deux substances qui traduisent le même contenu (L.Hjemslev).

En ce qui concerne le mot discours, il est souvent associé aux conditions de production. Le discours alors ne se caractérise pas seulement par ses propriétés

¹ Bakhtine, M.M., 1978(1975) : *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard.

textuelles, mais « *parler de discours , c'est considérer la situation d'énonciation – interaction toujours singulière et l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris* »¹ c'est-à-dire par son existence dans une situation de communication particulière. C'est ce que résume Adam (1990) avec les équations suivantes :

« Discours = Texte + conditions de production.

Texte = Discours - conditions de production »²

Le texte nous apparaît comme un objet abstrait obtenu au moyen de la soustraction des conditions de production du discours concret. Au regard des déterminations sociales que met en œuvre le discours, « la notion de texte , vague et inopérante, se verra substituer les concepts d'énoncé et de discours » .Il en résulte ainsi une nouvelle définition : Le texte est une sorte d'énoncé. C'est ce qui mène les linguistes à opposer énoncé à discours et à définir le texte comme « *un objet qui représente la matérialisation de la mise en scène de l'autre langage .Il est un résultat tout singulier d'un processus qui dépend d'un sujet parlant particulier et de circonstances de production* »³. Autrement dit, le texte n'est pas considéré comme processus, mais comme une substance qui peut s'actualiser sous forme de discours⁴ . Charaudeau ajoute que Chaque texte peut être traversé par plusieurs discours qui se succèdent chaque discours se trouve attaché à des genres ou à des situations différents. Par exemple, le texte

¹ Adam, J.M. (2006), *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, M, Armand colin.

² Adam, J.M. (1990), *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga

³ . Charaudeau, P. & al. *Langage, discours et sociétés*, Paris, 1988,p69.

⁴ Greimas, A.J. & Courtès, J. (1979). *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Paris.

juridique peut être traversé par des discours narratifs, religieux, argumentatif (Voir L'hétérogénéité des textes juridiques)

Quoiqu'il en soit, la communauté linguistique affirme la nécessité de distinguer le texte du discours pour créer un espace d'étude propre à chacun des deux concepts.

1-3-Le contexte

La question de contexte est quasi- omniprésente en analyse linguistique.

Priéto¹ (1966) indique dans son ouvrage *Messages et signaux* que tout texte écrit ou oral se présente dans un certain environnement ou « circonstances » . Ce terme désigne « *tous les faits connus* » par une personne qui cherche à construire une signification à un texte.

Deux faits complémentaires ont été distingués :

a- Ce qui environne une phrase

C'est l'ensemble des informations d'ordre linguistique (une phrase peut être précédée ou suivie par d'autres phrases, un verbe par des syntagmes nominaux, ... etc.)

Ainsi dans l'extrait suivant :

- (1) « Art.22- Le mariage est prouvé par délivrance d'un extrait de registre de l'état civil .À défaut d'inscription, il est rendu valide par jugement... ».

Le lecteur ne peut identifier le référent de « il » qu'en regardant dans le contexte linguistique qu'on appelle « cotexte ». Grâce à la connaissance du

¹ Priéto, L. (1966). *Messages et signaux*, Presse Universitaires de France, Paris;p13.

français, le lecteur peut déterminer ce qui est présenté par « il ». Cet élément, de par sa nature est susceptible de commuter ici avec un syntagme nominal masculin singulier : c'est ce qui exclut « l'inscription », et « délivrance d'un extrait de registre de l'état civil ». Le seul antécédent qui reste plausible « le mariage ».

De manière similaire, on peut montrer le rôle de la commutation dans la représentation des actions présentées dans les textes. Dans le même exemple, Le verbe « prouver » est conjugué au passé composé passif. En sachant qu'on prouve un mariage après le mariage lui-même. Deux choix sont sélectionnés : soit on commute avec le futur ou le futur antérieur passif « prouvera », « sera prouvé ». L'utilisation de la forme passive dans cette phrase nous permet de faire le choix. Dans ce cas, on choisira le futur antérieur. Le lecteur se dira que lorsqu'on a besoin de prouver un mariage, on aura besoin d'un extrait du registre de l'état civil. La forme passive est utilisée ici pour mettre l'accent sur « l'extrait de registre de l'état civil ».

On pourra citer un autre exemple concernant les connecteurs dans l'article 5 :

(2) « ...S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties, la réparation peut être prononcée... ».

Pour comprendre cette suite de deux propositions reliées par un élément de liaison, le connecteur « si », il faut que le lecteur interprète la relation ainsi établie. Pour y parvenir, il sera obligé de chercher un lien de cohérence en s'appuyant à la fois sur le contexte et la valeur de « si » dans la langue. « Si » présente dans la langue un ensemble d'instructions au lecteur pour que celui-ci puisse construire une signification. Des instructions qu'on peut schématiser comme suit :

Si + P1 , P2 ou P2 Si P1

Le lecteur va se dire que sauf dans le cas de dommage matériel ou moral et non dans tous les cas de renonciation que la réparation peut être prononcée.

L'utilisation du verbe « pouvoir », en opposition à « doit », indique que la réparation dépend de la volonté de la personne touchée elle-même.

Dans les exemples déjà cités, on constate le recours fréquent aux connaissances antérieures du lecteur : Les connaissances linguistiques ne suffisent pas toujours pour interpréter une phrase et, par conséquent, un texte. Il faut avoir recours à des connaissances dites pragmatiques pour mieux interpréter les textes.

b- **Les connaissances antérieures du lecteur** Elles regroupent les connaissances de la langue (lexique et syntaxe) et les connaissances sur les thèmes abordés dans ces textes .

Dans l'exemple (2) ; le lecteur doit recourir à ses connaissances du monde pour comprendre ce que veut dire un dommage matériel. Il se dit alors que lors des fiançailles et même après, chacun des deux futurs mariés offrent des cadeaux au conjoint. Après la renonciation aux fiançailles, les cadeaux doivent être remis à l'autre parti .

1-4- La phrase /énoncé

« En grammaire traditionnelle, la phrase est conçue comme un assemblage de mots formant un sens complet qui se distingue de la proposition en ce sens que la phrase peut contenir plusieurs

propositions (phrase composée et complexe) »¹. Cette définition ne peut être prise en considération puisqu'un sens peut être transmis à l'aide d'une phrase ou de deux phrases, dans le passage suivant extrait de l'article 5 :

*« Les fiançailles "el khitba "constituent une promesse de mariage .
chacune des deux parties peut renoncer aux fiançailles "el khitba ". ».*

On peut réécrire ces deux phrases en une phrase comme suit :

*« Les fiançailles "el khitba "constituent une promesse de mariage, mais
chacune des deux parties peut y renoncer»².*

Dans les deux cas, on a transmis le même message, mais dans la deuxième, on a l'impression que l'information est plus complète et plus cohérente contrairement à la première où l'information n'est pas cohérente .

La grammaire moderne³ en revanche ne cherche pas à définir la phrase, mais préfère plutôt donner les critères d'une phrase . Elle la présente alors comme un ensemble de mots qui accomplissent une fonction. Elle comporte un ou plusieurs verbes autour desquels s'organise un ensemble de mots.

La phrase peut être présentée comme une unité compositionnelle dont les éléments qui les composent obéissent à des règles spécifiques⁴. Les propriétés de cette unité dépendent des relations qu'entretiennent les éléments qui la

¹ Dubois, J. (1981) *Dictionnaire de linguistique; Larousse, Paris*

² « Les fiançailles "el khitba " constitue une promesse de mariage, chacune des deux parties peut y renoncer». c'est la phrase utilisée dans le code de la famille de 1984.

³ Dubois, J. (1981) *Dictionnaire de linguistique; Larousse, Paris*

⁴ Reboule, A. & Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours : de L'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Armand Colin, Paris.*

composent . La phrase est alors considérée hors de tout contexte puisqu'elle ne dépend que des éléments qui la constituent

Un énoncé est composé d'une ou plusieurs phrases. Il est un ensemble de mots émis par un locuteur dans un contexte bien précis : un énoncé est la mise en situation des phrases . À chaque phrase , par conséquent, correspond une multitude d'énoncés selon la variété des contextes où cette phrase peut figurer .

L'exemple (2) peut illustrer ces propos. la prononciation de ces propos pas « el imam » lors des fiançailles permet de construire une signification tout à fait différente lors de la renonciation de l'un des deux fiancés.

L'énoncé est donc le produit de l'énonciateur en fonction du contexte.

Autrement dit, l'énoncé est variable selon la situation spatio-temporelle des co-énonciateurs auxquels il s'adresse et du message qu'il veut transmettre. En revanche, la phrase est sémantiquement stable puisque sa signification ne dépend que de sa structure syntaxique.

2- L'organisation textuelle

Le texte n'est pas une accumulation d'idées en vrac. Son contenu dépend de l'objectif d'écriture visé. Une lecture analytique vise à déterminer l'organisation de la suite des idées du texte, des idées qui sont organisées autour des thèmes et obéissent à une progression.

2-1 –Les marques graphiques de l'organisation du code du code de la famille

Tout texte présente des marques extérieures qui permettent au lecteur de le reconnaître comme un tout et de caractériser le type et le genre du texte d'une façon générale.

Un texte a souvent un titre et d'une façon moins fréquente un surtitre ou un sous titre, la plupart du temps sous forme de phrase nominale. Un autre facteur provient de la disposition graphique (division en paragraphes) et le recours à divers procédés typographiques et d'illustration. En effet, un fait divers, une interview, une notice médicale ne se présentent pas sous la même représentation graphique et typographique.

Le texte que nous avons à traiter est « le code de la famille » de l'ordonnance 05-01 du 27 février 2005 .Ecrit en deux langues : l'arabe à droite et le français à gauche .

Les marques de l'instance du pouvoir apparaissent au début du texte :
ordonnance n°05-02 du 18 Moharem 1426 correspondant au 27 février 2005
modifiant et complétant la loi n°84-11 du 09 juin 1984 portant code de la famille .

Le code de la famille comporte

- un surtitre : Le code de la famille.
- Quatre sous titres représentant l'intitulé des trois chapitres :
 - a- Du mariage et de sa dissolution.
 - b- De la représentation légale.
 - c- Des successions.
 - d- Dispositions testamentales LEGS-DONATION –WAQF.
- Trois intertitres succèdent au premier sous titre :
 - a- Des fiançailles « el khitba » au mariage.
 - b- De la dissolution du mariage.
 - c- De la pension alimentaire.

Les articles du code sont séparés par des « blancs » et au début de chaque article on met « Art » suivi du numéro de l'article. Chaque article forme un texte. Ce découpage a plusieurs fonctions :

- a- Il permet à l'oeil de se reposer et au lecteur d'enregistrer ce qu'il vient de lire .
- b- faciliter la compréhension du code en signifiant que nous avons à faire à un unité de sens .
- c- Les articles soulignent comment progressent les informations et par conséquent programmer et organiser la compréhension du code de la famille .
- d- Cette progression d'informations invite le lecteur à interroger le texte en posant des questions dont la réponse pourra se trouver dans les articles qui suivent.

2-2 – La situation d'énonciation dans le code de la famille

Ce qui fait la singularité des textes juridiques, c'est la situation d'énonciation particulière qu'elle provoque .

Les linguistes ¹ distinguent communément entre quatre instances communicantes : le sujet destinataire, le sujet interprétant le sujet énonçant et le sujet communiquant.

Le sujet énonçant, désigne l'énonciateur ou la personne qui énonce l'énoncé auquel s'oppose le producteur de la parole.

Le sujet destinataire, en revanche, désigne toutes personnes auxquelles est destiné le message. Le sujet interprétant « *est le sujet responsable du processus d'interprétation* »² qui échappe même à la maîtrise du sujet destinataire.

¹ Charaudeau, P. (1983), *Langage et discours, Eléments de sémiolinguistique*, Eds, Hachettes, Paris.

² *ibid.* p39

Cette distinction entre ces quatre protagonistes du langage est la conséquence logique de la distinction entre processus de production et processus d'interprétation. Le premier est le produit d'un sujet d'énonciation s'adressant à un sujet destinataire. Le dernier, en revanche, résulte de l'image que construit un sujet interprétant de l'émetteur.

Le code de la famille définit la vie en famille. Il se présente comme norme ou consensus entre les membres de la société.

Les personnes appartenant à la même société (algérienne) affichent le même intérêt : celui d'assurer les intérêts en participant à une collectivité . « Le législateur reconnaît cet intérêt social , mais le transforme en le réglementant grâce à un système de prescriptions et d'interdictions»¹ .

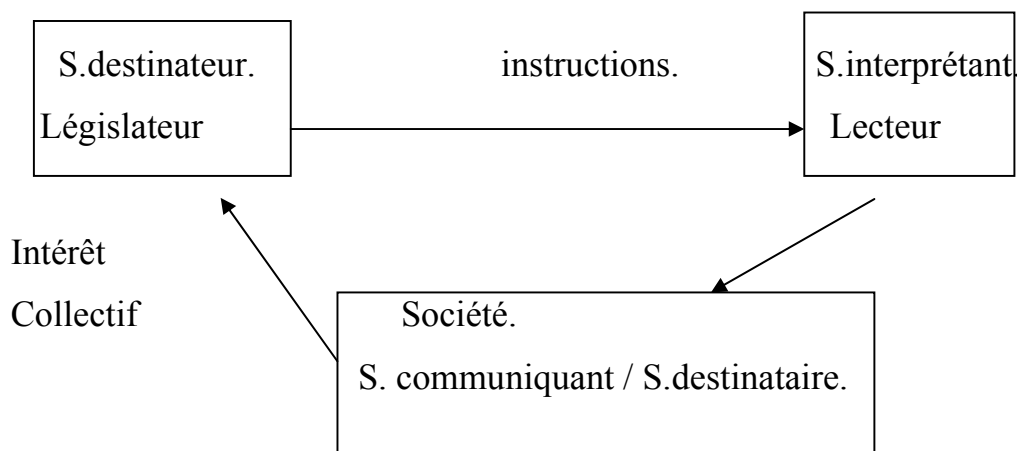
Dans les textes juridiques, on peut dire que le législateur en tant que sujet énonçant fabrique une image du sujet destinataire « s'organiser en groupe ». Celui –ci occupe en même temps la fonction de sujet communiquant puisque c'est l'initiateur du processus de production. Le sujet interprétant représente toute personne qui lit le code :

Le sujet destinataire —————> le sujet destinataire
(le législateur) (la société)

Le sujet communicant —————> le sujet interprétant
(la société) (lecteur)

L'énonciation dans le code de la famille peut être schématisée sous forme de circuit fermé où la société a une double fonction :

¹ Greimas, A.J. (1976). *Sémiotique et sciences sociales*, Ed du Seuil.



2-3- L'organisation thématique dans le code de la famille

Chaque texte (qu'il s'agisse d'un texte narratif, explicatif, argumentatif...etc.) est toujours rédigé selon des normes propres à chaque type de texte. L'auteur choisit un lexique et des structures syntaxiques appropriées, mais cela ne suffit pas pour écrire un texte cohérent : il faut s'intéresser à la progression du texte par rapport à la succession d'informations de phrase en phrase et pour être plus précise, à l'organisation thématique des textes. En effet, un texte dont les structures syntaxiques des phrases et le lexique utilisés sont corrects ne peut être forcément cohérent. C'est ce qu'on peut observer dans les productions des apprenants d'une langue étrangère. Certaines productions sont correctes d'un point de vue syntaxique et lexical, mais elles apparaissent étranges dans leur ensemble. D'autres, bien qu'elles contiennent des erreurs (lexicales et syntaxiques), permettent de transmettre un message cohérent. C'est-à-dire l'organisation linguistique (en fonction de la grammaire et du lexique de surface) ne peut permettre d'écrire un texte acceptable, mais il faut respecter l'organisation globale du texte .

On peut aller plus loin et dire que chaque unité composant un texte a une double fonction : une fonction syntaxique (sujet, complément ... etc.) et une fonction thématique (thème et rhème).

2-3-1-Thème et rhème en linguistique

Les linguistes praguois (à la tête Mathesius, Fribas et Današ) sont considérés comme les pionniers de la conception rhématique .Ils ont étudié les informations contenues dans une phrase et ont constaté que les informations n'ont pas le même degré de force à l'intérieur de la phrase. Autrement dit, les constituants de la phrase ne font pas progresser les informations avec la même force ni la même cohérence ¹. Leur travail consistait à étudier le degré de force communicative des constituants de la phrase. Ils ont observé, par la suite, que certains éléments apportent le plus bas degré d'informations : le thème. D'autres, le plus haut degré : le rhème. Les linguistes praguois définissent le premier comme « *Le point de départ pour l'émetteur* ». (Fribas, 1964)² et le dernier « *comme ce qu'on dit du thème* ».³

Ainsi dans la phrase :

« Le mariage est un contrat consensuel entre un homme et une femme . »

(article 4)

Le thème est « le mariage », le rhème c'est « contrat consensuel entre un homme et une femme ».

¹ Touratier, CH, (2005). La sémantique, Ed. Armand Colin, Paris.

² Citation trouvée dans touratier, 2005.

³ C'est une citation trouvée dans Carther- thomas ,2000.

Les pragois estiment qu'en plus du thème et du rhème, il y a un élément intermédiaire entre le thème et le rhème. Dans notre exemple, c'est « est » qui a un degré de force élevé au thème et inférieur au rhème. Ce troisième élément est nommé « transitif ».

Toutes les recherches menées après, se sont toutes inspirées des travaux des pragois. Leur rôle dans l'évolution de l'analyse thématique ne peut être nié. Bien que la terminologie soit différente, les linguistes sont unanimes sur l'existence de trois unités qui ont la tâche de faire progresser l'information à l'intérieur de la phrase et ils s'accordent sur la définition proposée par Ducrot et Todorov¹ : « *Le thème (anglais : topic) d'un acte d'énonciation, c'est ce dont parle le locuteur, c'est l'objet du discours ou comme disait les linguistes du début du siècle, le sujet psychologique ; le propos ou encore Rhème (anglais : comment), c'est l'information qu'il entend apporter relativement à ce thème - ce qu'on appelait autrefois le prédicat psychologique* » .

À partir de cette définition, le rhème apparaît comme lié au thème et ne peut être défini que par rapport à lui. Le thème, en revanche, apparaît comme étant déjà connu.

On peut dire alors, que pour qu'il y ait une communication, il faut passer de ce qui est déjà connu et lui associer les nouvelles informations. Un lecteur repère dans un texte, tout d'abord, les éléments déjà connus, puis y intègre les éléments nouveaux, ce sont les éléments connus qui permettent en quelque sorte la cohésion² (Carter –thomas, 2000) du texte et les nouvelles informations assurent ce que Charolles appelle la progression de l'information : « *pour*

¹ Ducrot, O. & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences Du Langage*, Eds. Du Seuil; Paris, p. 345

²Carther-Thomas Shirley(2000) *La cohérence textuelle*, L'Haemattan

qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé »¹

Les travaux des pragois ont abouti à la distinction entre deux plans d'analyse : le plan syntaxique et le plan thématique. Sur le premier plan, on parle de sujet, complément ... etc. et sur le deuxième plan, on parle de thème et de rhème comme unité d'analyse.

Le thème est toujours placé en début de phrase, mais ne correspond pas toujours au sujet. Ainsi dans l'exemple :

« S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties, la réparation peut être prononcée » (art.5).

Nous avons à faire à une structure complexe : on a deux propositions « S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties » et « la réparation peut être prononcée ». La première représente l'élément thématique 1 et la deuxième l'élément rhématique. Chacun de ces deux éléments représentés est constitué à son tour d'un thème et d'un rhème. On aura alors :

Thème 1 = thème 2 (cette renonciation) + rhème 2 (un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties)

Rhème 1 = thème 3 (la réparation) + rhème 3 (prononcée) .

Comme on peut le constater, le Thème 2 n'occupe pas la fonction de sujet à l'intérieur de cette phrase .

¹ Charolles M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des Textes » *La langue française*, N° 38, p20.

Maingueneau ¹ précise que pour identifier le rhème, deux tests sont possibles :

a- La négation : à titre d'exemple, dans la phrase suivante :

« Le mariage est un contrat consensuel entre un homme et une femme dans les formes légales ».

la négation mettra l'accent sur l'élément rhématique « contrat consensuel entre un homme et une femme dans les formes légales », on va avoir « Le mariage n'est pas un contrat consensuel entre un homme et une femme dans les formes légales »

b- L'interrogation : dans le même exemple, l'interrogation « qu'est -que le mariage ? » La réponse est « contrat consensuel entre un homme et une femme dans les formes légales » qui est le rhème. on peut dire que le rhème est l'information donnée suite à une question puisque par définition le rhème est une nouvelle information.

Mais ces deux tests restent variables, car ils peuvent mettre l'accent sur n'importe quel élément de la phrase selon l'intention de l'émetteur. Ainsi, dans l'exemple précédent, on peut avoir :

- « Le mariage est un contrat qui n'est pas consensuel entre un homme et une femme dans les formes légales ».

ou

¹ Maingueneau, D., (2005). *Linguistique pour le texte littéraire*, Ed. Armand Colin, Paris

- « Le mariage est un contrat consensuel entre un homme et une femme qui n'est pas dans les formes légales » pour la négation.
- « Quelles sont les parties concernées par le mariage ? »

ou

- « comment est le contrat de mariage ? » pour l'interrogation.

C'est ce qui nous conduit à dire que la distinction entre contenu thématique et contenu rhématique est parfois incertaine. Pour notre travail, on essaiera de montrer le rôle de la progression thématique dans la cohérence sans aller dans les détails de la réflexion sur la progression thématique.

2-3-2-Les trois formes de progression d'un texte

Les textes s'organisent en trois architectures :

a-La progression linéaire

Le rhème ou une partie du rhème d'une phrase devient le thème de la phrase qui suit. Le rhème de cette dernière devient à son tour le thème de la phrase suivante. Deux exemples peuvent être cités :

Exemple 1 :

« art.22 Le mariage est prouvé par la délivrance d'un extrait de registre de l'état civil. À défaut d'inscription, il est rendu valide par jugement. Le jugement de validation du mariage doit être transcrit à l'état civile à la diligence du ministère public ».

La deuxième phrase est constituée du thème « il » qui remplace « mariage » et du rhème « rendu valide par jugement ». Ce dernier devient le thème de la troisième phrase.

Exemple 2 :

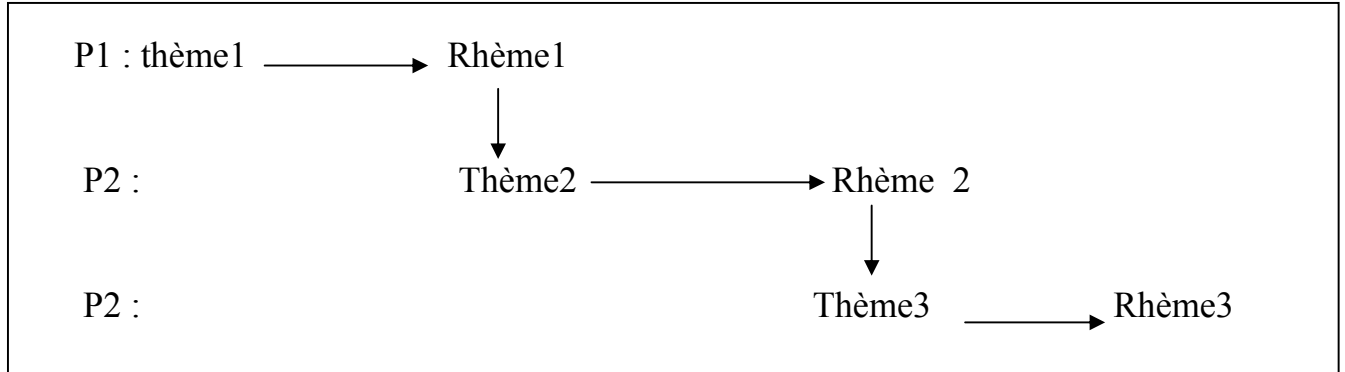
« Art.23 – Les deux conjoints doivent être exempts des empêchements absolus ou temporaires au mariage légal. ».

« Art.24- les empêchements absolus au mariage légal sont :

- La parenté,
- L'alliance,
- L'allaitement ».

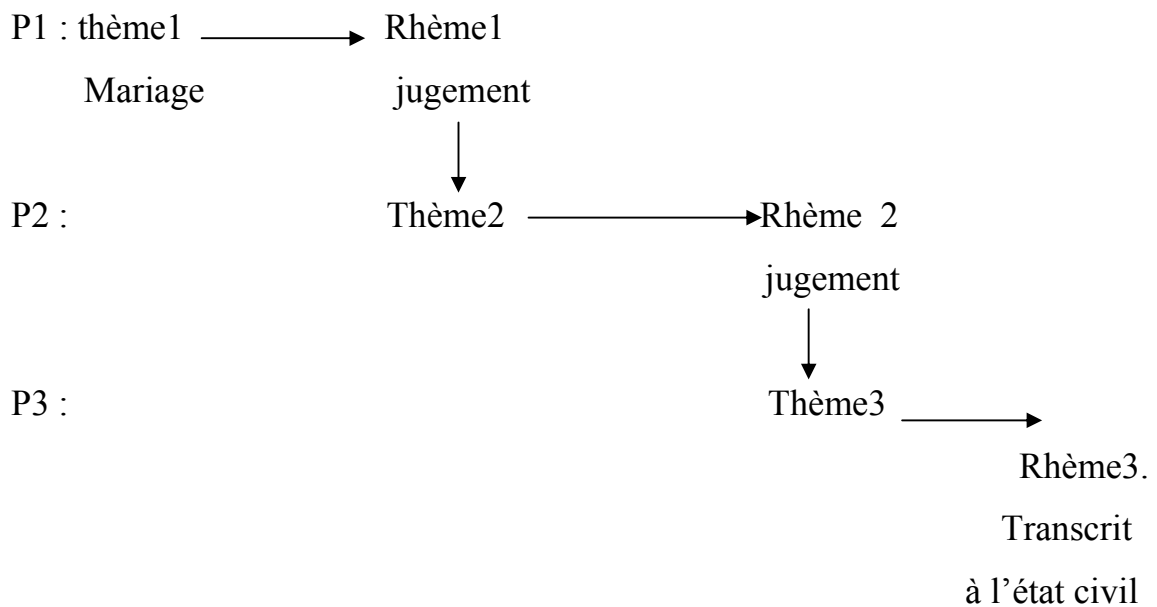
On remarque que l'article 23 est formé d'une seule phrase. Celle-ci est constituée du thème « Les deux conjoints » et du rhème « être exempts des empêchements absolus ou temporaire au mariage légal ». Une partie de ce dernier « empêchements absolus » devient le thème de l'article qui suit.

On peut schématiser cette progression comme suit :



(Combettes,1983)

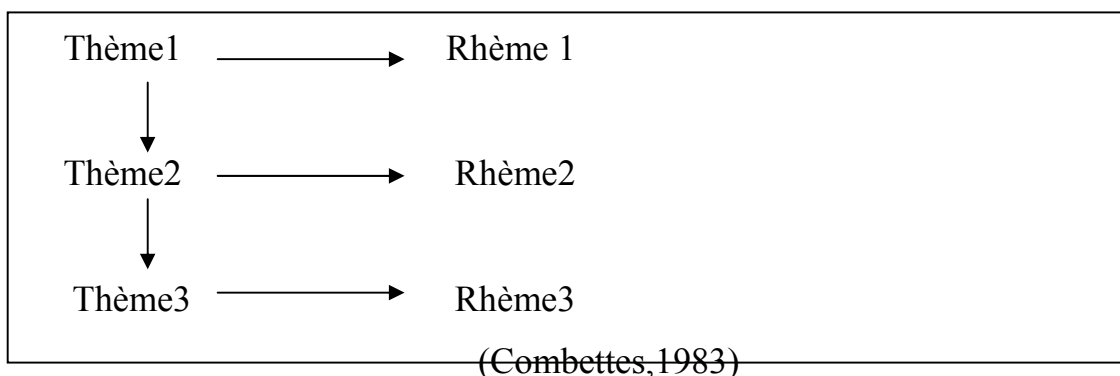
Pour notre exemple ça sera :



On doit signaler que ce type de progression est peu utilisé dans le code de la famille.

b- La progression à thème constant

Dans ce type de progression, un thème est repris dans tous les textes en l'adjoignant à d'autres rhèmes. Cette progression a été schématisée par Bernard Combettes¹ comme suit :

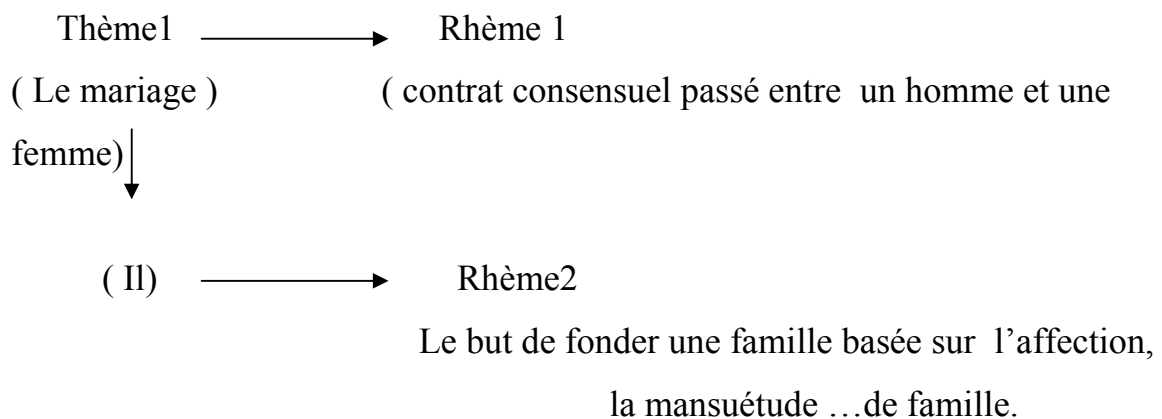


¹ Combettes, B. (1983), *Pour une grammaire textuelle*. Duculot, Bruxelles.

A titre d'exemple :

« Art.4- Le mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme dans les formes légales. Il a, entre autres buts, de fonder une famille basée sur l'affection, la mansuétude et l'entraide, de protéger moralement les deux conjoints et de préserver les liens de famille ».

La progression de cet article se présente comme suit :



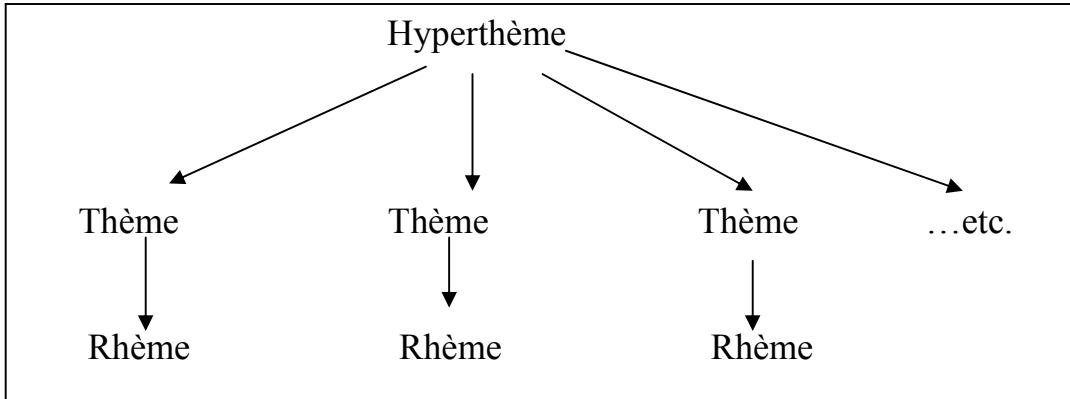
Il n'y a pas un nouveau thème explicité linguistiquement dans la deuxième phrase, mais on peut comprendre l'existence d'un thème d'après le contexte linguistique. Les deux rhème concernent la même source « le mariage ».

Le mot « il » dans la phrase 2 ne renvoie pas uniquement au contenu du thème1 mais à l'ensemble d'informations construit par l'association du thème au rhème 1 .Le rhème 1 est devenu, implicitement, le thème de la phrase suivante¹

¹ Touratier, CH, (2005). *La sémantique*, Ed. Armand Colin, Paris.

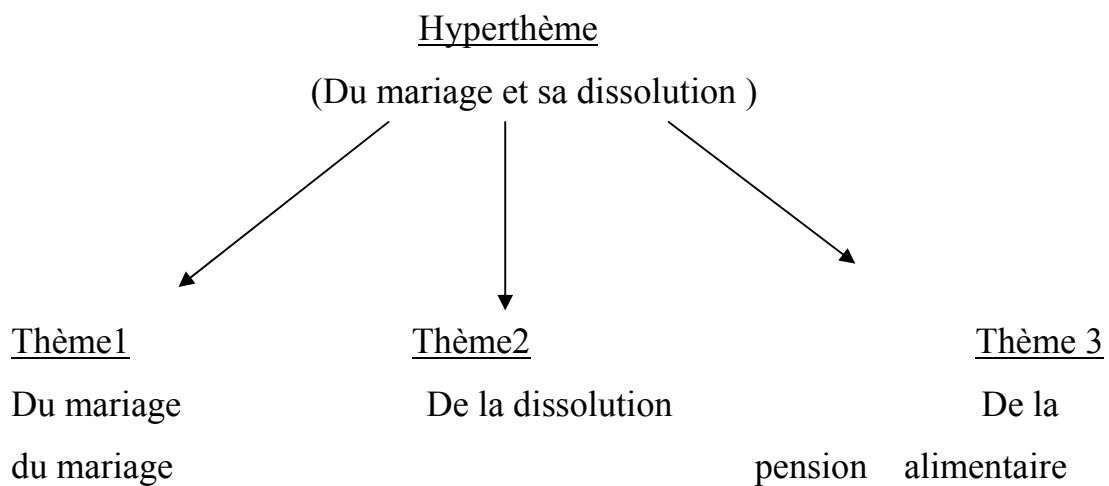
c- Progression à thèmes dérivés

Les thèmes des phrases du texte apparaissent comme des « sous –thèmes » à un « hyperthème »¹. On le schématise comme suit :



(Combettes,1983)

Le code de la famille est structuré selon la progression à thème dérivé .
sa structure thématique est schématisée comme suit :



¹ Ibid,p97.

3- Les facteurs importants pour la cohérence

C'est avec G. Guillaume qu'apparaît la notion de cohérence. Il la définit comme une propriété intrinsèque à la langue qui permet d'harmoniser les unités constitutives du discours.¹ Avec la linguistique du discours la cohérence, qui est au centre de l'analyse du discours, est associée à la notion de cohésion. La première assure la relation transphrastique et la dernière s'occupe de la relation intraphrastique .

3-1- Le système verbal du code de la famille

a- le code de la famille est définitionnel dans la mesure où il définit tout ce qui doit « être » et « doit être fait ». Ces définitions sont formulées selon les modèles suivants :

« X est : un ayant quelque chose
X est : un faisant quelque chose »²

A titre d'exemple :

« Art.4- Le mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme dans les formes légales »

« Art.11- La femme majeure conclut son contrat de mariage en présence de son " wali"³ ... »

¹ Guillaume, G. (1971-1992). *Leçons de linguistique*, Valin, R. et Joly, A. (eds), Québec, Presses de l'Université Laval / Lille, Le Septentrion.

Charaudeau P. & Maingueneau D. (2002) Dictionnaire d'analyse du discours. Ed. Du Seuil.

² Charaudeau, P. (1983), *Langage et discours, Eléments de sémiolinguistique*, Eds, Hachettes, Paris,p135

³ *Le tuteur.*

c-Le code de la famille est absolu :

Le temps le plus utilisé est le présent de l'indicatif (il constitue 70% des verbes conjugués).

Prenons quelques exemples de ces phrases comportant des verbes conjugués :

(3) « Art.4- Le mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme dans les formes légales. Il a entre autres buts, de fonder une famille basée sur l'affection, la mansuétude et l'entraide, de protéger moralement les deux conjoints et de préserver les liens de famille. »

(4) « Art.7 bis.- les futurs époux doivent présenter un document médical, datant de moins de trois mois en attestant qu'ils ne sont atteints d'aucune maladie ou qu'ils ne présentent aucun facteur de risque qui contre-indique le mariage..... »

(5) « Art.54- l'épouse peut se séparer de son conjoint sans l'accord de ce dernier moyennant le versement d'une somme à titre de "khol'a".... ».

Dans l'exemple (3), la relation prédicative est validée au présent. L'énonciateur livre une information complètement indépendante du point de vue du lecteur ¹

Le législateur a recours à ce temps parce qu'il est conscient de la valeur permanente d'une loi : une loi est durable (au moins jusqu'à l'apparition d'une nouvelle loi). Le présent de l'indicatif a ici une valeur atemporelle. C'est ce qu'appelle Charaudeau « *Un présent extensif et généralisant* »²

¹ Voir Roselind Greenstein et al ,2003.

² Charaudeau, P. (1983), *Langage et discours, Eléments de sémiolinguistique*, Eds, Hachettes, Paris,p136

Dans les exemples (4) et (5), la relation prédicative est validée, mais l'emploi des verbes « pouvoir » et « devoir » nous fait sentir la présence d'une instance autoritaire : celle de l'énonciateur. Cette utilisation de la modalité n'est pas un cas isolé, près de 28% des phrases contenant un verbe conjugué sont modalisées.

Dans l'exemple (4), l'énonciateur affirme sa présence d'une façon autoritaire. Il présente la relation prédicative entre « les futurs époux » et « présenter un document médical » comme étant inévitable et obligatoire. C'est cette modalité qui traduit la puissance de l'énonciateur.

Dans l'exemple (5), le modal choisi met en valeur la possibilité de la réalisation de l'événement « se séparer de son conjoint ».

c- L'emploi des guillemets

La mise entre guillemets de mots ou de groupes de mots vise à attirer l'attention du lecteur sur l'emploi de ces guillemets. Dans le code de la famille, les guillemets sont utilisés pour mettre en valeur certains mots .

Considérons l'exemple suivant :

« Art.5- Les fiançailles "el khitba " constituent une promesse de mariage... »

Deux interprétations peuvent être émises en ce qui concerne l'emploi des guillemets :

Un lecteur averti présume que le mot "el khitba " est mis entre guillemets, parce que c'est un mot de la culture musulmane. Le législateur, en renvoie la responsabilité à un autre : la culture musulmane.

La deuxième relève du domaine lexico-sémantique. L'énonciateur cherche à nuancer le mot fiançailles : d'une autre façon, il veut dire que le mot fiançailles est pris dans le sens d' " el khitba" que connaissent les algériens .

Dans les deux cas « *Le lecteur, par conséquent, doit construire une certaine représentation de l'univers idéologique et esthétique de l'énonciateur pour réussir le déchiffrement* »¹

d- L'hétérogénéité du texte

Le code de la famille est considéré comme une réalité hétérogène constitué :

- d'une succession de séquences d'un seul type : c'est un ensemble d'articles dont la structure et les caractéristiques sont identiques.
- de séquences de type divers : Le code de la famille est constitué de deux séquences dominantes :

a- La séquence narrative, où nous voyons deux actants principaux :

« l'homme » et « la femme » reviennent dans tous les articles du code et à chaque fois on y intègre d'autres actants.

Dans l'article 4 par exemple, « le mariage est un contrat consensuel entre un homme et une femme dans les formes légales. Il a, entre autres buts, de fonder une famille basée sur l'affection, la mansuétude et l'entraide, de protéger moralement les deux conjoints et de préserver les liens de famille ».

¹ Maingueneau, D., (2005). *Linguistique pour le texte littéraire*, Ed. Armand Colin, Paris p.106

Sur la scène narrative, les deux actants principaux sont présentés et, à côté, on a introduit un troisième actant « le mariage ». L'actant « le mariage » est présenté sous une forme nominale qui est le résultat d'une transformation de l'énoncé narratif (x épouse y) ou (un homme épouse une femme) en syntagme nominal « le mariage »¹. Cette nominalisation a pour rôle de résumer la structure sémantico- narrative en une unité textuelle en renfermant les actants à l'intérieur d'un univers où ils participent au procès exprimé par le verbe « avoir »: « Fonder une famille basée sur l'affection » « Protéger moralement les deux conjoints » « préserver les liens de famille ». Les actants « homme » et « femme » ne sont pas pour autant autonomes, puisque c'est leur rôle de mari et d'épouse qui les définit comme actant. Ainsi l'agent qui agit n'est pas l'être animé « homme », mais c'est un être tiers ou l'image mythique d'une totalité qui donne aux actants la force d'agir. C'est-à-dire ce n'est pas l'homme et la femme qui agissent, mais c'est le mariage qui agit en agissant l'homme et la femme².

Dans l' « Art.7- La capacité de mariage est réputée valide à 19 ans révolus pour l'homme et la femme .Toutefois, le juge peut accorder une dispense d'âge pour une raison d'intérêt ou en cas de nécessité, lorsque l'aptitude au mariage des deux parties est établie.(..) »

Les deux actants sont présentés comme soumis à une force supérieure : l'autorité du juge

¹ Charaudeau, P. (1983), *Langage et discours, Eléments de sémiolinguistique*, Eds, Hachettes, Paris

² *ibid.*

3-2-Les relations anaphoriques

Elles représentent une grande partie des relations assurant la cohérence d'un texte. L'anaphore désigne généralement la reprise d'un segment du texte par un autre segment ou pronom. L'anaphore peut remplacer un adjectif, un verbe, un nom ou un syntagme, mais c'est la reprise nominale qui constitue le système le plus important à la cohérence d'un texte .

Les linguistes opposent l'anaphore à la cataphore dans la mesure où la première suit le mot repris et la deuxième le précède.

On signalera que dans le code les cataphores ne sont pas employées

Dans l'article 4, il y a une anaphore, le « il ». C'est un mot dépourvu d'un signifié, et c'est à l'intérieur d'un contexte linguistique qu'il a pu en retrouver un .

Maingueneau ¹ distingue l'anaphore ou cataphore de la coréférence. Ce dernier désigne les mots ou groupes nominaux qui renvoient au même mot sans qu'il ait besoin l'un de l'autre pour être interprété.

Dans l'article 7, « les deux parties » renvoient aux «futurs époux » sans que « les deux parties » ne soient l'anaphore de « les futurs époux ».

L'anaphore pronominale ne concerne pas les pronoms uniquement. On distingue trois sortes d'anaphores pronominales :

- Les pronoms représentants : ils sont des pronoms variables en genre et en nombre à titre d'exemple « il » qui peut varier pour donner : elle, elles, ils.

¹ Maingueneau, D., (2005). *Linguistique pour le texte littéraire*, Ed. Armand Colin, Paris

- Les pronoms autonomes : comme leur nom l'indique, ils n'ont pas besoin d'une relation anaphorique pour être interprétés tel que « je » et « tu » et ils occupent généralement la fonction de sujet .(on notera que les pronoms « je » et « tu » ne sont pas utilisés dans le texte juridique.
- Les déterminants positifs de troisième personne :

Dans l' « Art.8-L'époux doit informer sa précédente épouse et la future épouse »

« sa » est l'équivalent de « lui », mais l'accord ne se fait pas avec l'antécédent « l'époux », qui est masculin ; mais avec le groupe nominal déterminé « la future épouse ».

- L'anaphore lexicale fidèle consiste à reprendre le même mot en utilisant un article défini au lieu d'un article indéfini : on passe de « un+GN » à « le+GN » ou « ce +GN ». Par exemple ; dans l'article 22 « jugement » est repris par « le jugement »

Le code de la famille n'introduit pas beaucoup d'éléments à l'aide du déterminant « un », car il présente les faits comme déjà connus par tout le monde et ne fait qu'édicter des lois concernant ces faits .

- La reprise immédiate :

Dans l'article 33, le mariage est déclaré nul si le consentement est vicié.

Contracter sans la présence de deux témoins ou de dot ou du "wali "

lorsque celui-ci est obligatoire, le mariage est réalisé avant consommation et n'ouvre pas droit à la dot. Après consommation, il est confirmé moyennant la dot de parité " sadak el mithl " ».

« Celui-ci » reprend « wali » placé juste avant ; l'emploi de « il » au lieu de « celui-ci » aurait pu faire hésiter le lecteur sur l'antécédent : « wali »

ou « consentement » ou « mariage ». En revanche, l'utilisation du démonstratif permet au lecteur de mettre en contraste un seul élément de la phrase précédente : la seule proposition offerte au lecteur ici est « wali ».

Dans l'article 5, l'anaphore « cette renonciation » est très complexe. À première vue, elle apparaît comme une anaphore visant à stimuler la mémoire du lecteur, mais en allant plus loin et en essayant de construire une représentation du texte, on se retrouve avec un emploi déictique.

Bien qu'elle ne soit pas perceptible, « la renonciation » introduite par le démonstratif « cette » est présentée comme déjà réalisée et l'énonciateur nous montre les conséquences de cette renonciation.

Conclusion :

Dans ce chapitre, on a abordé la notion de grammaire de texte qui a succédé à la linguistique générative. Cette grammaire ayant constaté l'existence d'une unité supérieure à la phrase « le texte » tente de définir l'ensemble des règles capables de rendre compte de la bonne formation de la totalité des textes. Elle définit d'abord la notion de texte et la distingue du discours, puis elle a défini les règles permettant de distinguer un texte bien écrit de celui qui ne l'est pas en définissant les notions de progression thématique, cohérence et cohésion .

Cette grammaire définit le contexte communicatif comme le moment idéal pour donner un sens au texte produit. Mais la question qui se pose pour nous, c'est la question des textes écrits en L2 : le sens de ces textes peut-il se limiter à la situation de communication où il est produit « *l'interdisciplinarité est, ici*

encore , indispensable et il serait grave de ne pas tenir compte de ce que les psycholinguistes et autres théoriciens de la lecture pensent de la façon dont nous percevons , interprétons , comprenons, mais aussi choisissons et organisons des informations »¹.

¹ Adam, J.M. (1985), *Le texte narratif*, Ed. Nathan.

Chapitre 2
La compréhension

Toutes les activités quotidiennes et intelligentes sollicitent des compétences en lecture. Bien que la lecture apparaisse comme simple, elle est l'une des aptitudes les plus complexes de l'homme.

S'intéresser à la compréhension des textes, c'est donc, s'intéresser aux représentations cognitives et aux processus (complexes) qui interviennent au moment de la lecture.

1- Les trois générations de recherche en compréhension de textes

Van den Broek et Gustafson¹, Nathalie Blanc et Denis Brouillet² proposent une étude synthétique des travaux menés dans le domaine de la compréhension. Ils précisent l'existence de trois générations de théories. Des générations qui se succèdent dans le temps, mais qui continuent encore à analyser les processus de compréhension.

1-1- Première génération

Le travail du chercheur est focalisé sur le produit de la compréhension c'est-à-dire la représentation que construit le lecteur à partir du texte. Son objectif majeur est d'analyser l'activité de construction de la signification des textes ou la représentation du contenu sémantique des textes qui ne se réduit pas à la somme des mots qui le constituent. Pour cela, il analyse tous les

¹ Van den Broek, P., & Gustafson, M (1999). *Comprehension and memory for Text : Three generations of reading research*. In S. R. Goldman, A.C. Graesser & P. van den Broek(eds), *Narrative comprehension, causality, and coherence* (p.15-34). Mahawah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

² Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris.

facteurs (linguistiques, psychologiques, sociaux...etc.) qui ont influencé la construction de cette représentation.

Cette génération a défini des notions clés qui se sont développées dans le champs de la psychologie cognitive.

a- La cohérence

C'est une dimension essentielle de la signification sur laquelle travaillent tous les chercheurs de cette génération. Les travaux menés à partir de 1972 (l'année où Bransford, Baclay et Franks, ont publié leurs travaux.) avaient comme objectif d'expliquer « *comment les lecteurs parviennent à construire une représentation mentale cohérente* »¹. Le lecteur essaye de repérer les informations essentielles du texte et, en parallèle, cherche à trouver des connexions entre elles. « *La représentation est donc perçue comme un réseau de nœuds interconnectés, où les nœuds représentent les éléments du texte et les connexions indiquent la relation que le lecteur a identifiée entre ces éléments* »²

b- Le modèle de situation représente le troisième niveau de la compréhension d'un texte. Il renvoie à l'ensemble des connaissances évoquées par le texte.

Un lecteur commence par repérer les mots et la syntaxe utilisée dans le texte. C'est le premier niveau : le niveau de surface. Ensuite, il passe à un niveau plus élevé : le niveau sémantique de la représentation, appelé aussi « base de texte ». Le lecteur construit une représentation du texte qui inclut peu de connaissances externes au texte. Le modèle de situation, en revanche renvoie

¹ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris.

² Ibid, p18

aux connaissances du monde stockées en mémoire à long terme et activées lors de la lecture du texte

Les difficultés augmentent au moment où un individu aborde un texte écrit dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, une langue qu'il maîtrise peu.

c- Le rôle du lecteur dans la compréhension

Le lecteur est au cœur du processus de compréhension. La compréhension d'un texte repose notamment sur les connaissances du lecteur, ses connaissances de la langue, du monde en général, de la situation de communication ou des connaissances issues de ses expériences personnelles. Toutes ces connaissances permettent au lecteur de transformer la représentation qu'il se fait du texte (base de texte) en une entité plus cohérente et plus complète.

L'individu est donc un lecteur actif, non seulement par l'exploitation de ses connaissances personnelles, mais aussi par le choix de ses objectifs de lecture

L'individu qui aborde un texte a déjà une idée sur sa nature. La connaissance du caractère (narratif, explicatif...) du texte active chez lui une représentation de ce qu'est le texte. Le lecteur va donc sur le plan cognitif motiver une représentation de la structure du texte. Cette représentation ne permet pas d'avoir une idée sur l'information contenue dans le texte, mais il est surtout un modèle d'organisation actif qui orientera et aidera le lecteur à choisir ses objectifs de lecture. La lecture du texte est ainsi guidée par le modèle d'organisation du texte¹.

¹ ibid,p18

1-2- La deuxième génération

Cette deuxième génération se caractérise par l'intérêt qu'elle porte au processus cognitifs qui interviennent lors de la lecture. Elle vise à déterminer, d'abord, ces processus et à repérer ensuite les facteurs qui les influencent .

Les principes de cette génération sont :

a-Les limites de la mémoire de travail à court terme :

La mémoire de travail « permet d'analyser les sons / lettres, les mots et les structures syntaxiques afin de leur assigner une représentation sémantique sous forme de propositions et débouche sur un stockage dans la mémoire à long terme. De la masse d'information fournie à la mémoire de travail par la structure de surface du texte, il ne reste, bien sur, que certains éléments »¹ .

Le lecteur, comme on l'a dit plus haut, choisit d'orienter son contenu informationnel par rapport à ses objectifs de lecture. Son attention, alors, est portée sur un nombre limité d'éléments qu'il estime pertinents pour la construction de la compréhension. Il activera les éléments du texte lui-même et les éléments qui leur sont associés (les connaissances du lecteur ou les caractéristiques de la situation de lecture).

¹ Adam, J.M. (1985), *Le texte narratif*, Ed. Nathan.

b- La génération d'inférences

« Une inférence est toute information non explicite dans le texte construite mentalement par le lecteur afin de bien comprendre le texte »¹ .

La compréhension d'un texte résulte d'une représentation mentale fondée sur les informations du texte et les informations qui ne sont pas présentes dans le texte et qui font partie des connaissances du lecteur.

Le lecteur face à un texte qui est un ensemble de phrases doit établir des relations ou des liens entre ces phrases ou propositions, c'est-à-dire, il doit produire des inférences. Kintsch² distingue les inférences automatiques et rapides produites au niveau de la base de texte et qui n'apportent pas des informations supplémentaires des inférences « pertinentes » générées au niveau du modèle de situation. Pour faire, donc, des inférences « pertinentes », le lecteur doit dépasser la compréhension littérale c'est-à-dire aller plus loin que ce qui est présent en surface du texte³. En d'autres termes, ne pas se contenter des informations issues de la surface du texte, mais aller à un niveau un peu plus complexe de la représentation « le niveau de la macrostructure » . « Cette forme de représentation émerge de l'interaction entre les informations rencontrées dans le texte et les connaissances générales et spécifiques que l'individu met en œuvre au cours de la lecture »⁴ .

¹ MacKoon, G., & Rtcliff, R. (1992). *Inference during reading*. *Psychological Review*, 19, 669-682.

² Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension :A Construction- integration model*. *Psychological Review*, 2, 163-182.

³ Giason, S. (1996). *La compréhension en lecture, pratiques pédagogique*.

⁴ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris,p71.

Kintsch¹ propose une typologie des inférences .Il affirme l'existence de deux formes de récupération :

- **La récupération automatique de connaissances** qui n'implique que les informations préexistantes. On peut dire aussi que c'est une conséquence du fonctionnement général de la mémoire. Les mots activés dans le texte activent rapidement d'autres préexistant en mémoire de travail à long terme.

Exemple : L'article 5 du code de la famille :

« Les fiançailles "el khitba" constituent une promesse de mariage .

Chacune des deux parties peut renoncer aux fiançailles "el khitba".

S'il résulte de cette renonciation, un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties, la réparation peut être prononcée..... »

« Cette renonciation » permet de récupérer d'autres informations préexistantes en mémoire de travail telle que : la renonciation aux fiançailles par l'une des deux parties.

- **La récupération contrôlée** :qui implique la production de nouvelles informations au moment où la récupération automatique ne suffit pas pour la cohérence de la représentation. Elles ont un caractère déductif c'est-à-dire l'ensemble des processus exploitant les connaissances préexistantes pour construire de nouvelles connaissances. Ce sont surtout les règles logiques (cause, conséquence, opposition...etc.) ou linguistiques.

¹ Kintsch, W.(1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Exemple : Toujours dans l'article 5 du code de la famille,

« Les fiançailles "el khitba " constituent une promesse de mariage.

Chacune des deux parties peut renoncer aux fiançailles "el khitba "... »

Il y'a une relation de concession entre ces deux phrases.

En1998, Martins et Le Boudec distinguent deux catégories d'inférences.¹

-Les inférences rétroactives

Les liens qui peuvent être établies entre les différentes propositions du texte, c'est ce qu' appellent Denhière et Baudet les inférences de liaison qui « ont pour fonction d'articuler entre elles les propositions construites à partir de l'information directement apportée par le texte »². Il existe :

- **Les inférences causales entre les propositions** Leur fonction est d'assurer localement et globalement la représentation mentale.

À titre d'exemple dans l'article 5 du ode de la famille « ...S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties, la réparation peut être prononcée... »

Le connecteur permet d'assurer la relation entre les propositions de la même phrase et permet, également de mettre le lien avec ce qui précède

¹ Voir Camuset, 1999.

² Denhière, G., Baudet S., (1988). *DIAGNOS : une batterie du fonctionnement Cognitif du traitement de texte. Document de travail, Université de Paris.*

- **Les inférences anaphoriques** qui permettent de relier l'anaphore à son antécédent au moyen de connaissances syntaxiques et sémantiques pas toujours clairement présentées dans le texte .

Exemple : article 4 du code de la famille :

« Le mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme dans les formes légales. Il a, entre autres buts, de fonder une famille basée sur l'affection, la mansuétude et l'entraide, de protéger moralement les deux conjoints et de préserver les liens de famille. »

Le « il » renvoie à " mariage".

- **Les inférences proactive** (ou d'élaboration) ne sont pas nécessaires à la compréhension du texte et ne sont pas, par conséquent, presque jamais produites; elles comprennent les inférences suscitant l'attente d'une conséquence d'événement.

Exemple : dans l'article 5

«S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties , la réparation peut être prononcée..... »

Cunningham, par contre distingue deux inférences :

-Les inférences logiques qui sont présentes dans le texte d'une façon implicite .

Exemple : Toujours dans l'article 4 , le mot mariage associé au mot contrat permet de définir ce dernier : il ne s'agit pas d'un contrat identique au contrat commercial ou autre.¹

- Les inférences pragmatiques ne sont pas présentes dans le texte (mais sous entendues) .

À titre d'exemple :Le mot mariage nous permet de faire l'inférence suivante : « L'union qui unit une femme à un homme, elle demande certaines procédures, fiançailles, Fatiha, présence de deux témoins, le tuteur, consentement... ».

La réflexion sur les inférences par les chercheurs² de cette génération a progressivement évoluée. Les premières recherches menées étaient focalisées sur la distinction entre les inférences générées et celles qui ne le sont pas (le principe du tout ou rien)³ .

Par la suite les travaux ont convergé vers la détermination des inférences produites à un moment donné du processus de la compréhension et de préciser les circonstances qui accompagnent la production d'inférences.

C'est cette évolution qui a permis d'élaborer plusieurs modélisations⁴ qui ont pris la charge d'expliquer les processus intervenant lors de la production d'inférences.

¹ . Zaghba, L. & Legros, D, 2006.

² MacKoon, G., & Rtcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 19, 669-682.

³ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris,p71

⁴ Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension :A Construction- integration model*. *Psychological Review*, 2, 163-182. Gernesbacker, M.A. (1985). Surface information loss in compréhension. *Cognitive psychology*. Van den Broek, P., & al.(1996). A landscape view of reading: Fluctuating Patterns of activation and the construction of a mémoire representation.

1-3-Troisième génération

Les travaux de cette génération sont construits autour des principes suivants :

a- La dynamique du processeur de compréhension

Les travaux de cette génération s'inscrivent dans la continuité des générations précédentes, adhérant à l'idée que la représentation résulte d'un processus cyclique. Chaque proposition traitée est directement associée au reste du texte déjà traité et répertorié en mémoire de travail.

À chaque cycle de lecture, de nouvelles informations sont activées, d'une façon dynamique. Certaines informations sont maintenues activées plus longtemps que d'autres selon leur rôle dans la reconstitution et la reconfiguration de l'ensemble de la représentation ; d'autres, qui ne sont pas pertinentes sont écartées.

La compréhension, alors, n'est pas spontanée, mais graduelle, elle se constitue au fur et à mesure qu'on avance dans le texte.

b- Fluctuation des activations Le caractère linéaire de la lecture et la nature évolutive de la compréhension impose l'idée de fluctuation des activations. Rendre compte de cette fluctuation est au centre des travaux de cette génération.

Van den broek et *al.*(1996,1999) distinguent quatre sources d'activation¹ :

- les informations linguistiques
- le contenu du cycle de lecture précédent : les informations activées au cycle précédent restent accessibles.

In B.K. Britton & A. C. Graesser(eds), *Models of understanding text* (p.156-178). Mahawah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates

¹ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris.

- les informations traitées dans des cycles antérieurs, mais leur activation est plus longue que celle du cycle précédent.
- Les connaissances antérieures du lecteur.

La récupération s'effectue en deux étapes : la première consiste à vérifier en mémoire si il y a des éléments pertinents à activer. Une fois les éléments trouvés, on passe à la deuxième : celle de leur activation.

L'activation de ces informations fluctue selon :

- -Les objectifs de lecture. Ainsi, celui-ci ne porte son attention que sur certains éléments du texte qui répondent à ses objectifs de lecture.
- -Les capacités de la mémoire de travail. (Voir mémoire de travail).

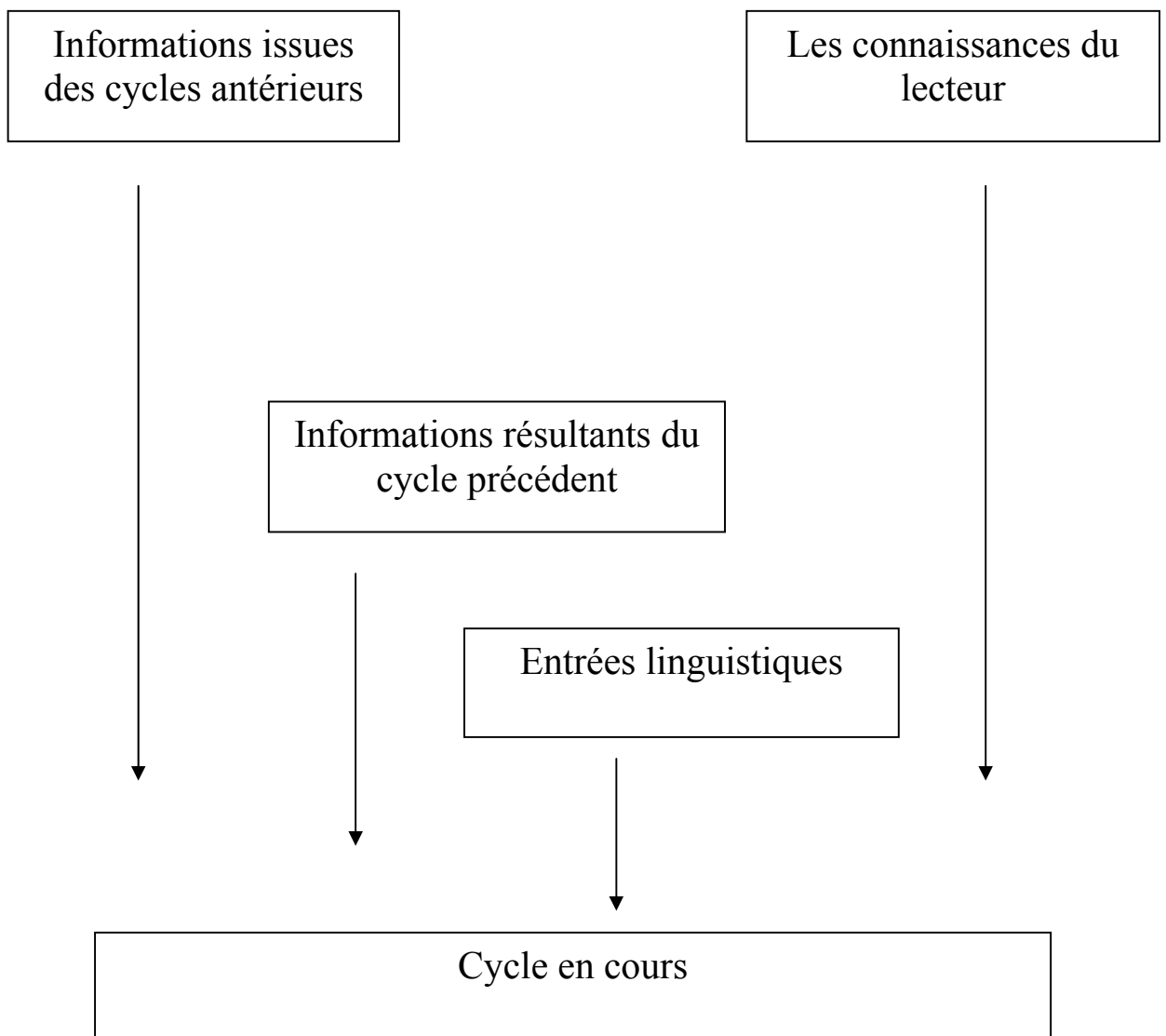


Figure 1 : construction de la représentation mentale d'après Van den broek et al¹.

¹ Van den Broek, P., & al.(1996). *A landscape view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a memory representation.* In B.K. Britton & A. C. Graesser(eds), *Models of understanding text* (p.156-178). Mahawah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

2- Le modèle de construction intégration de Van Dijk et Kintsch (1983)

Les recherches menées en psychologie cognitive ont été largement influencées par les travaux de Van Dijk et Kintsch¹. Il est dans notre propos de donner une présentation synthétique de cette modélisation.

En 1983, une nouvelle approche du processus de compréhension a vu le jour avec la publication de « stratégies of discourse compréhension » par Van Dijk et Kintsch. Une théorie qui a été corrigée, complétée au fil des articles.

Leur travail consiste à réfléchir sur les capacités qu'a le lecteur à distinguer un texte correct de celui qui ne l'est pas. Il s'inscrit, donc, dans la lignée allemande et nordique de la linguistique textuelle. Leur réflexion s'inspire également, du modèle chomskyen de la compétence phrastique dans la mesure où cette théorie repose sur deux postulats fondamentaux, à savoir, analogie entre phrase et texte et l'existence d'une grammaire générative pensée dans le prolongement de la grammaire de phrase. Le lecteur d'un texte va recourir à un ensemble de règles qui président en la bonne formation d'une représentation de la situation décrite dans le texte. Cette grammaire textuelle inculque au lecteur une capacité d'engendrement de texte et l'on reconnaît, évidemment, l'influence de la grammaire générative.

La grammaire textuelle selon Van Dijk et Kintsch, est organisée en une architecture à trois niveaux :

- a- Niveau microstructural : il correspond à la structure locale qui résulte du traitement des informations du texte « phrase par phrase »² et se compose

¹ Van Dijk, T.A. & Kintsch, W., (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA : Academic Press.

² Kintsch, W. (1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, p50.

des unités sémantiques (propositions) qui représentent la base de connaissances (le texte).

- b- Niveau macrostructural : c'est celui de paquets de propositions ou macropropositions « *quand il lit un passage, un utilisateur de la langue a aussi besoin de savoir de quoi ça parle en gros. Il n'est pas possible de comprendre entièrement des phrases ou d'établir des relations de cohérence locale sans établir au moins à titre d'hypothèse – parce que la lecture est linéaire- un sens global ou "un thème" pour l'ensemble du passage* »¹.

Au fur et à mesure que le lecteur progresse dans le texte, il formule des propositions d'ordre sémantique et il tente de trouver un lien entre ces différentes propositions. Le texte apparaît, alors comme un réseau de proposition inter liées et hiérarchiquement ordonnées en macrostructure et qui correspond à la structure globale du texte. Les macrostructures peuvent être :

- Explicites : exemple, le titre les sous titres, les débuts de paragraphes.
- Implicites : elles sont dérivées des microstructures selon la règle de pertinence de manière à réserver la signification du texte².

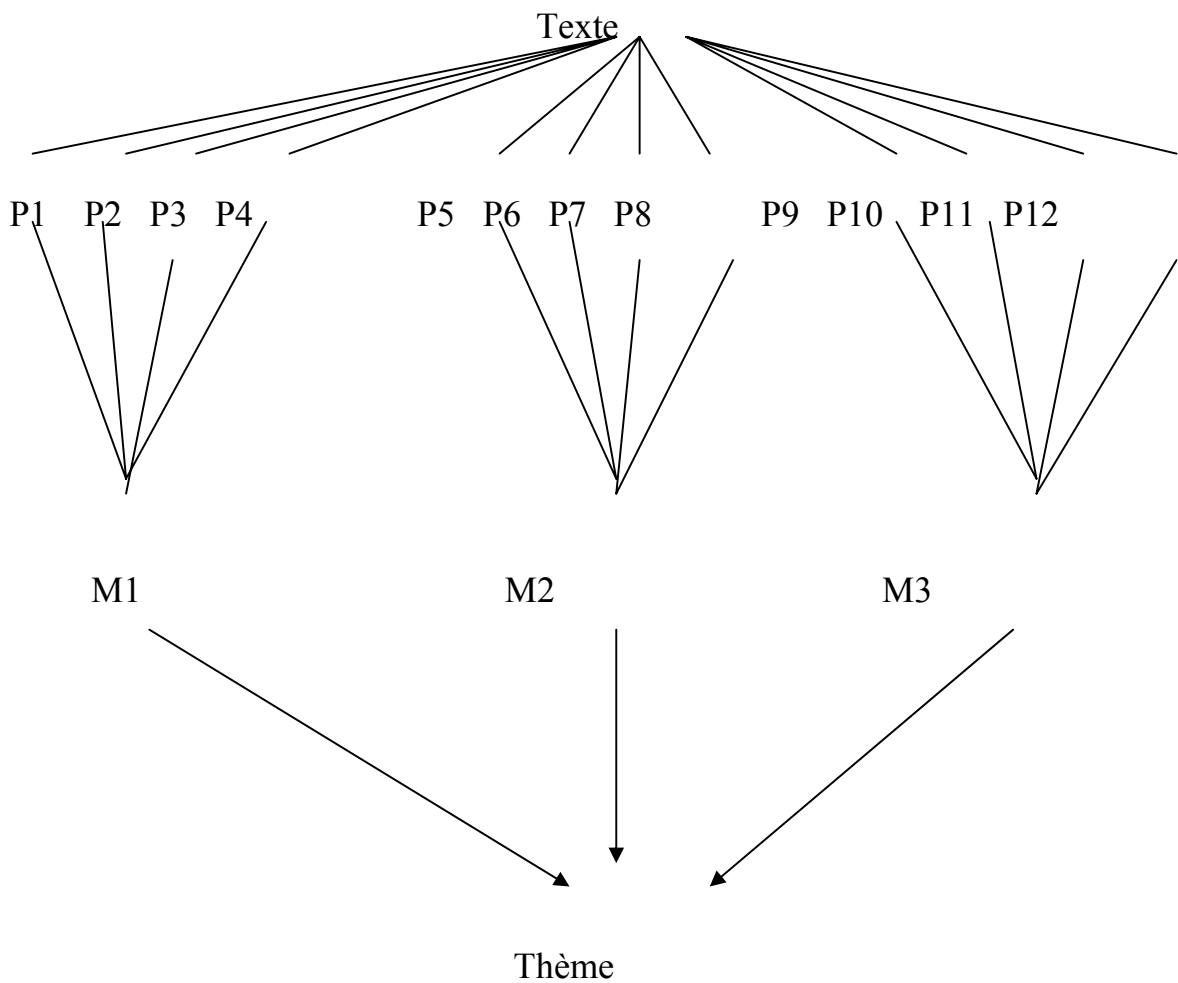
Le lecteur doit ajouter des nœuds, d'autres connections en faisant appel à ses connaissances et expériences personnelles afin de lier, de compléter, d'interpréter et de permettre de construire une structure cohérente. La représentation produite alors résulte des éléments textuels (directement extraits du texte) et extratextuels qui découlent des connaissances et expériences du

¹ Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructure. The Hague : Mouton p36.*

² ibid

lecteur. « Cette forme de représentation émerge de l'interaction entre les informations rencontrées dans le texte et les connaissances spécifiques et générales que l'individu met en œuvre au cours de la lecture. »¹ .

Le niveau superstructural : à ce niveau, l'utilisateur de la langue tentera de schématiser les macropropositions dans un schéma selon le type de texte auquel appartient le texte à traiter (narratif, argumentatif, explicatif...etc.)² .



Organisation d'un texte narratif.³

¹ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris.

² Adam, J.M. (1985), *Le texte narratif*, Ed. Nathan;p66..

³ -Denhière, G & Legros, D. (1989) *Comprendre un texte : construire quoi ?*

2-1- Concepts fondamentaux de cette modélisation

2-1-1-La proposition comme unité de traitement

Le modèle de construction intégration a été construit autour d'un concept fondamental : la proposition.

Selon Kintsch¹, la représentation construite des textes est sous la forme d'une hiérarchie de « propositions sémantiques ». Elles sont présentées comme les plus petites unités linguistiques auxquelles on peut donner une valeur de vérité. Chaque proposition combine un prédicat (verbe ou adjectif)² et un ou plusieurs arguments (toute unité linguistique au quelle se rattache une flexion).³ Comme illustration on prendra l'article suivant :

Article 04 du code de la famille :

« Le mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme dans les formes légales. Il a, entre autre buts, de fonder une famille basée sur l'affection, la mansuétude et l'entraide, de protéger moralement les deux conjoints et de préserver les liens de famille. »

Cet article contient les neuf propositions suivantes :

- 1) Le mariage est un contrat.
- 2) Consensuel (entre un homme et une femme)
- 3) Légal (dans les formes)

Avec quoi? Comment? In M. Fayol & J. Fijalkow (Eds.), apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes, dans la revue française de pédagogie (p.p.137-148). Paris CNDP

¹ Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates

² « Dans une phrase de base constituée d'un syntagme nominal suivi d'un syntagme verbal, on dit que la fonction du syntagme verbal est celle de prédicat[...]. Dans une phrase de base don le syntagme verbal est constitué d'une copule (être) ou d'un verbe assimilé à la copule (rester paraître et.) on appelle prédicat l'adjectif » (Dubois 1981).

³ Ce que Tesnière appelle les actants d'une phrase C'est- à- dire les participants [...] d'une terminologie non linguistique en relation avec le prédicat qui en est le noyau »(Mounin, 2004) .

- 4) A (autres buts)
- 5) Fonder (une famille)
- 6) Basée (l'affection, la mansuétude et l'entraide)
- 7) Protéger (moralement) (p2 ,p5)
- 8) Deux (conjointes)
- 9) Préserver (les liens de famille)

Ces propositions représentent l'essentiel de la signification. L'article se présente sous forme d'une hiérarchie propositionnelle.¹ On constate que chaque proposition est formée d'un prédicat (soit un verbe, fonder ou adjectif consensuel) et d'un ou plusieurs arguments (P5 , P6) .On constate également qu'une proposition peut devenir un argument à une autre proposition : ainsi , la proposition P5 (fonder une famille) est l'argument de la proposition P4(a autres buts).

La compréhension de l'article prend un caractère cyclique. Au niveau du premier cycle de traitement (microstructural), chaque proposition traitée est associée au reste du texte déjà répertorié en mémoire de travail. Les propositions sont classées selon leur importance celles qui se situent en haut de la hiérarchie, sont les plus activées dans les cycles de lecture qui suivent ; puisqu'elles partagent les mêmes arguments des propositions des cycles qui suivent. Ce sont ces propositions qui assurent la cohérence du texte.

¹ Voir <http://www.mshs.univ-poitiers.fr/lmdc/pagespersos/Rouet/Textes/HDR-JFR/Chap1.pdf>.

En parallèle, le lecteur construit les macrostructures en classant les propositions en paquets sémantiques afin de « *réduire et organiser l'information détaillée qui constitue la microstructure du texte* »¹.

La communauté scientifique a distingué trois règles principales permettant de classer les propositions en macrostructures :

- 1) Suppression : des propositions qui ne sont pas nécessaires à l'interprétation du texte.
- 2) Généralisation : tout paquet propositionnel est substitué par une proposition plus générale.
- 3) Construction : Les propositions qui représentent les conditions constituants ou conséquences d'un fait sont remplacées par une proposition générale. Tel que dans l'article 5 : « ...Chacune des deux parties peut renoncer aux fiançailles " El Khitba". S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties, la réparation peut être prononcée... »

« Cette renonciation » remplace le résultat de la première phrase

« Chacune des deux parties peut renoncer aux fiançailles »

Pour rendre compte de l'existence de cette hiérarchie mentale chez le lecteur, plusieurs expériences ont été menées par Kintsch et ses collègues².

Ils présentaient à des participants des textes à lire, puis les soumettaient à des épreuves de rappel. Ils ont constaté que la probabilité de rappel d'une proposition dépend du nombre de cycle de traitement pendant lesquelles cette proposition a

¹ Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). *Toward a model of text Comprehension and production. Psychological Review*, 85, 363-394.

² Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W. J., Mackoon, F., & Keenan, J.M. (1975). *Comprehension and recall of text as a function of content variables. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 196-214.

été présentée en mémoire de travail, sa position dans l'hierarchie. C'est ce qui leur permet d'affirmer l'existence d'une correspondance entre l'analyse propositionnelle et le comportement des lecteurs. Par conséquent, postuler la dimension psychologique du modèle de construction intégration.

2-1-2-La base de texte

Dans le modèle de construction intégration, la base de texte prend la forme d'un réseau de propositions interconnectées (ayant une structure locale – microstructure- et une autre globale –macrostructure-). Ce niveau de la représentation propose les informations issues directement du texte c'est - à dire de l'ensemble des propositions constituant le texte. La construction de la base de texte ne se limite pas à l'extraction d'informations textuelles dégagées de la structure du textes mais elle implique une analyse sémantique du texte. En d'autres termes, transformer les mots en unités de sens. Ce processus de transformation implique certaines activités inférencielles et plus précisément les « bridging inférence » ou les inférences de liaison qui permettent l'organisation du texte en mémoire et de former un réseau propositionnel cohérent (au niveau local et au niveau global)

2-1-3-Le modèle de situation

On a expliqué que le lecteur cherche d'abord une signification linguistique du texte qui traduit ce *que l'auteur dit dans le texte*. Or, la compréhension d'un texte est plus complexe qu'il ne l'apparaît et va bien au-delà de cela. Pour construire une représentation, le lecteur va avoir recours à

ses connaissances personnelles. Kintsch¹ présente les connaissances du lecteur comme un réseau identique au réseau des propositions construit au niveau de la base du texte. Les nœuds du réseau sont des propositions ou des lois. La signification d'un nœud dépend de la position qu'il occupe et du degré de relation qu'il entretient avec les nœuds voisins.

Chaque concept est donc défini selon un réseau de connaissances. Cette définition est changeante selon le contexte situationnel, car le lecteur active les nœuds du réseau des connaissances selon le contexte situationnel, sémantique, son état émotionnel et également les connaissances issues de ses expériences personnelles. Ainsi, ses connaissances permettent de transformer les entités stockées en mémoire en entités plus cohérentes et plus complètes.

Van Dijk et Kintsch² soulignent aussi le rôle actif du lecteur en mettant l'accent sur le rôle des buts de lecture. « *L'individu peut développer un modèle de la situation plus ou moins précis, choisir d'orienter son contenu informationnel par rapport auquel il s'attend à être confronté* »³. On peut dire que le modèle de situation représente ce que pense le lecteur de ce que dit le texte .

Ils proposent des classifications du modèle de situation en lui conférant les propriétés suivantes⁴:

a) Propriété structurale : Ils distinguent deux caractéristiques particulières :

- Les modèles de situations sont des reconstitutions cognitives du monde

¹ Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension : A Construction- integration model. Psychological Review*, 2, 163-182. Kintsch, W. (1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

² Van Dijk, T.A. & Kintsch, W., (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA : Academic Press.

³ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris.

⁴ ibid

Réel selon les connaissances du lecteur sur ce monde là. Cette représentation est structurée selon les besoins du lecteur en une hiérarchie particulière. À titre d'exemple, face à un texte descriptif, le lecteur commence par identifier les objets décrits puis, il établit une relation entre ces différents objets.

- Le modèle de situation n'est pas une reprise du texte et les éléments qui ont un rapport avec la situation décrite dans le texte ne sont pas forcément des constituants du modèle de situation puisque ce ne sont pas toutes les informations qui sont activées.

b) Propriétés fonctionnelles :

Van Dijk et Kintsch insistent sur la flexibilité du modèle de situation en fonction des objectifs de lecture. C'est un modèle qui peut varier selon les besoins du lecteur (ses objectifs de lecture).

- le modèle de situation est présenté comme la deuxième face de « *la même trace du texte en mémoire épisodique [...] que l'on distingue pour les besoins de l'analyse scientifique, car cette distinction est souvent efficace pour la recherche* »¹. Le modèle de situation est le résultat des inférences produites lors de l'activité de lecture afin de construire une représentation mentale permettant la compréhension du texte.

2-1-4-Le rôle des connaissances du lecteur

On peut distinguer deux types de connaissances :

¹ Kintsch, W.(1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

2-1-4-1-Linguistiques

-Les connaissances référentielles

Ce sont les connaissances relatives à un domaine donné. Lors de la lecture, le lecteur construit un réseau de concepts liés par des connections plus ou moins fortes et qui déterminent la possibilité qu'un concept soit activé ou non. Cette variabilité de force dépend des connaissances du lecteur dans le domaine. En effet, plusieurs travaux (Birkmire, 1985 ; Dee Lucas & Lakin, 1986 ; 1988)¹ ont montré le rôle des connaissances spécifiques dans la construction d'une représentation cohérente d'un texte de spécialité. En effet, des différences de rythme de lecture ont été observées. Les experts du domaine arrivent à construire une représentation plus vite que les novices. Ces derniers, faute de leur manque d'expérience, activent certaines informations que les experts n'activent pas, ce qui les empêche de construire une représentation cohérente.

-Les connaissances métatextuelles

Ce sont les connaissances que le lecteur peut avoir sur l'organisation des textes et sur les descripteurs rhétoriques utilisés pour mettre en ordre les idées développées dans le texte. On citera les deux catégories de descripteurs suivantes²:

-Les descripteurs énonciatifs : Ils regroupent tous les descripteurs ayant un lien direct avec le contenu du texte. Ils sont donc des éléments qu'on ne peut supprimer sans modifier la représentation construite par le texte. Ce sont les locutions introductives et les connecteurs logiques qui permettent au lecteur de construire une représentation compatible à celle de l'auteur.

¹ <http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/Rouet/Textes/HDR-JFR/Chap1.pdf> consulté le 6-10-2006.

² ibid

- Les descripteurs paratextuels : comme leur nom l'indique, ce sont les éléments qui entourent le texte (il peuvent être supprimés sans modifier le contenu du texte)¹. À titre d'exemple, le titre et les phrases introductives .

2-1-4-2-Non linguistique

- Les descripteurs superstructuraux

Il s'agit de la table des matières, les informations relatives à la source. Ils organisent l'ensemble du texte (ou des textes) surtout en cas des textes longs.

-Les connaissances sur la situation de communication du texte :

Rappelons que la compréhension est un processus très complexe et nécessite l'activation de plusieurs connaissances. Cette activation est déterminée par leur importance dans le texte qui est elle-même définie par le rôle que lui donne l'auteur. Pour qu'un lecteur puisse sélectionner les concepts qu'il va mettre en valeur, il doit avoir un minimum d'informations sur la situation de communication. Autrement dit, sur les objectifs visés par l'auteur s'il cherche à expliquer, par exemple, un phénomène, le lecteur va focaliser sa lecture sur le repérage des éléments qui peuvent l'aider à saisir ce phénomène. S'il vise l'argumentation le lecteur limitera sa lecture au repérage de l'opinion et des arguments, ...etc.

La signification d'un texte est donc « *flexible, changeante, temporaire et dépend du contexte situationnel* »¹.

-Les connaissances du lecteurs sur le monde :

Comme nous l'avons déjà évoqué, la compréhension apparaît selon cette modélisation comme un réseau de nœuds interconnectés. Le lecteur cherche, d'abord, à activer les informations qui lui sont présentées par le texte pour construire une représentation du texte. Toutefois, ces informations ne suffisent pas, toujours, dans la construction de la signification. Il met alors en oeuvre des inférences élaboratives qui permettent « *L'intégration de l'information fournie dans un cadre de connaissances qui permet de spécifier des aspects non explicités dans le texte, soit de relier le texte dans son ensemble à des connaissances non explicitées* »². Les connaissances du lecteur permettent donc de transformer les entités existantes en mémoire en unités plus complètes et plus cohérentes. C'est ce qui facilite la construction de la représentation.

3- Mémoire et compréhension

Etudier la compréhension de texte implique impérativement l'étude des processus cognitifs intervenant pendant l'activité de lecture. La mémoire est le processus principal. Cet intérêt porté à la mémoire est dû à deux causes principales. La première relève du caractère séquentiel de la compréhension. En effet, la mémoire doit intervenir pour mémoriser les informations traitées durant les cycles premiers afin de permettre au lecteur d'en analyser d'autres. La

¹ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris.

² Denhière, G., Baudet S., (1988). *DIAGNOS : une batterie du fonctionnement Cognitif du traitement de texte*. Document de travail, Université de Paris.

deuxième relève de la nature de la représentation construite elle-même, puisque celle-ci ne résulte pas des informations contenues dans le texte seulement, un retour obligatoire à la mémoire pour pouvoir construire une représentation cohérente du texte. Toutes les modélisations de la compréhension déjà proposées accordent une place importante à la mémoire.

La communauté scientifique s'est mise d'accord sur l'existence de trois systèmes de mémoire :

- a) Mémoire de travail à court terme.
- b) Mémoire de travail à long terme.
- c) Mémoire à long terme.

3-1-Mémoire de travail à court terme (MdT à CT)

Pour comprendre un texte, il faut pouvoir maintenir dans un endroit très accessible la partie du texte que l'on vient juste de traiter pour pouvoir y intégrer la suite du texte à traiter. C'est la mémoire de travail qui nous permet de stocker ces informations (limitées) pendant une durée limitée au moment où nous effectuons d'autres traitements du texte .

C'est grâce à la mémoire de travail que l'on peut se rappeler du début d'une longue phrase lorsqu'on arrive à sa fin. La mémoire de travail nous permet aussi de stocker les informations les plus importantes des phrases déjà traitées et de trouver par la suite un lien avec ce qui est en cours de traitement. On peut dire alors que la mémoire de travail assure la cohérence locale, c'est-à-dire la cohérence entre deux phrases du fait qu'elle permet d'intégrer de nouvelles informations à celles déjà stockées. Puisque la mémoire de travail à court terme est sévèrement « limitée », il est impérativement nécessaire qu'elle ne soit pas surchargée par des informations qui ne sont pas pertinentes .

En plus de sa fonction de stockage, la mémoire de travail a donc des fonctions de contrôle qui consistent à empêcher les informations inutiles d'accéder, ou d'y rester en mémoire de travail. Elle permet donc de sélectionner les informations contenues dans le texte selon les objectifs de lecture du lecteur. Elle permet également de repérer les contradictions à l'intérieur d'un texte et par conséquent de signaler la nécessité de ralentir la lecture afin de résoudre le problème rencontré.

Une fois que les informations du texte sont traitées, elles sont directement envoyées vers la mémoire de travail à long terme.

Baddley¹ indique l'existence de deux systèmes en mémoire de travail :

- a- Une boucle articulatoire : elle assure la fonction de répétition, c'est-à-dire la reprise des informations déjà stockées pour pouvoir activer les informations pertinentes des unités en cours de traitement.
- b- Un calepin visuo-spacial qui permet de traiter les informations visuelles et spatiales.
- c- Ces deux systèmes agissent sous le contrôle d'une unité centrale afin de coordonner le travail des deux systèmes.

3-2-Mémoire de travail à long terme

Tout au long de la lecture d'un texte, il faut avoir accès rapidement aux informations déjà traitées et stockées en mémoire à long terme pour que le processus de compréhension ne soit pas interrompu.

¹ Baddelley, A.D. (1986), *Working memory*, New York : Oxford University Press.

Etant donné que la capacité de la mémoire de travail à court terme est limitée, Ericsson et Kintsch ¹ introduisent un nouveau concept clé, il s'agit de la mémoire de travail à long terme (MDT à LT).

La mémoire de travail à court terme se prolonge en MLT et permet d'accéder aux informations déjà traitées et stockées en MLT. Il s'agit de l'utilisation d'une partie de la mémoire à long terme comme mémoire de travail en se servant des éléments déjà existant en mémoire de travail à CT comme indices de récupération.

La représentation construite à partir des éléments du texte déjà traités n'est pas directement stockée en MLT mais temporairement, elle sera gardée au niveau de la mémoire de travail à long terme où elle serait enrichie et structurée par les informations stockées en MLT. On peut accéder à cette représentation rapidement sans entraver le processus de compréhension.

Selon Ericsson & Kintsch ², la capacité d'utiliser une partie de la MLT comme mémoire de travail dépend du niveau d'expertise du lecteur dans domaine donné. En effet, un lecteur ayant des connaissances considérables dans un domaine d'activité est capable d'utiliser sa mémoire de travail à LT pour échapper aux insuffisances de la mémoire de travaille à court terme « *en construisant des structures de récupération supplémentaires qui lui permettent d'accéder à la mémoire à long terme* »³. Par contre les novices ne disposent pas d'une mémoire de travail à LT.

La mémoire de travail à LT apparaît donc comme un intermédiaire entre la MdT à CT et la MLT.⁴

¹ Ericsson, K.A., & Kintsch, W. (1995). Long Term working memory. *Psychological Review*, 102-245.

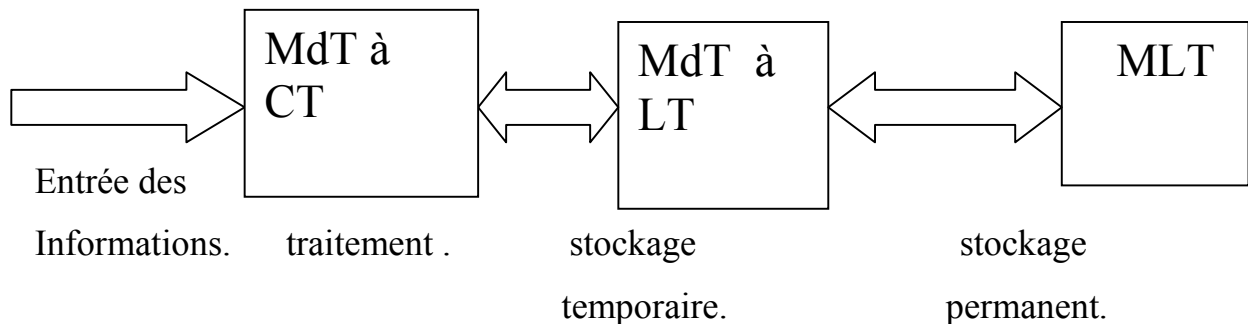
² Ibid:

³ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris.

⁴ Hoareau, Y., & Legros, D. (2005). *Effet de la langue maternelle (L1, Créole) sur la compréhension de texte explicatif en langue seconde (L2) en situation diglossique. Rôle de la langue L1 dans l'activation*

3-3-Mémoire à long terme (MLT)

C'est le lieu où sont conservées toutes les informations traitées en mémoire de travail à CT et complétées en mémoires de travail à LT de façon plus permanente que la mémoire de travail. Cette mémoire représente le stock informationnel propre à chaque individu. C'est ce qu'on peut schématiser comme suit :



Tulving¹, le premier à avoir fait des recherches sur la mémoire à long terme a proposé de distinguer entre la mémoire épisodique et la mémoire sémantique .

- a- La mémoire épisodique concerne les informations relevant de la situation au moment de l'acte de mémoire . Elle concerne également les informations propres à un individu et qui sont issues de ses expériences et ses connaissances précédentes .

de la Mémoire de Travail à Long Terme Colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique. Université de Nanterre, 24-26 février 2005 (CD-ROM).

¹ *Tulving, E. & Donaldson, W. Organization of memory. Ed. Academic Press; New York*

- b- La mémoire sémantique concerne les informations linguistiques que possède un individu ; le sens des mots et leurs valeurs référentielles, les relations entre les mots et les règles syntaxico-sémantiques qui permettent d'analyser les phrases.
- c- La mémoire procédurale concerne les connaissances qui demandent un effort pour y accéder telle que la relation entre les phrases du texte lorsque les connecteurs ne sont pas utilisés.

Cohen et Squire ¹ distinguent en revanche deux types de mémoire :

a- **Mémoire déclarative** qui contient

- Des informations linguistiques abstraites, car elles sont indépendantes des caractères physiques sous lesquels elles sont présentées dans le texte. Il s'agit des informations qu'on connaît sur les mots (l'orthographe, phonologie, morphologie et la syntaxe.).
- Des informations multimodales : elles concernent les informations relatives à la structure des texte, des connaissances personnelles du lecteur. Ce sont surtout les informations qui nous permettent de générer des inférences et de comprendre des informations qui ne sont pas explicitées dans le texte .

b- **La mémoire procédurale** : qui contient des informations de nature procédurale. C'est-à-dire les procédures qui permettent de :

¹ Cohen, N.J. & Squire, L.R.(1980). *Preserved learning and retention of pattern- analysing skill in amnesia using perceptual learning*. *Cortex*, 17, 273-278.

- Décoder et de reconnaître des mots que nous n'avons jamais rencontré .
- Analyser d'un point de vue syntaxique et sémantique les phrases du texte. Ces procédures sont généralement rapides et automatiques.
- Trouver des liens entre les différentes phrases du texte en utilisant les connecteurs logiques et en identifiant les antécédents des pronoms .
- Contrôler le processus de compréhension par rapport aux objectifs du lecteur .

Graf et Schachter quant à eux distinguent en 1985 entre deux autres systèmes de mémoire :

- a- **Mémoire implicite** C'est une mémoire activée en absence de toute référence consciente à la mémoire. À titre d'exemple lors d'une tâche de complétion d'énoncés par des mots.
- b- **Mémoire explicite** par contre, est une mémoire activée en présence de référence consciente à la mémoire telle que les tâches de rappel (libres ou indicées) ou les taches de reconnaissance.

3-4-L'accès aux informations en mémoire

Une fois que la lecture est terminée, la représentation construite d'un texte est intégrée aux connaissances antérieures du lecteur au niveau de la mémoire à long terme. Parfois, face à un nouveau texte, on a besoin de revenir à cette représentation déjà construite et stockée en mémoire. Cette représentation est présentée sous forme de réseau sémantique, identique au réseau propositionnel activé dans le texte, où les informations sont organisées hiérarchiquement et

liées entre elles par des nœuds. Ces derniers représentent le lien logique qui unit les informations. Le lecteur alors récupère d'abord les informations les plus importantes en se servant des indices activés dans le nouveau texte. Les premières informations récupérées en mémoire servent à leurs tour d'indices et permettent de récupérer les informations les moins importantes, mais qui jouent un rôle important dans la structuration de la représentation. À chaque fois que c'est nécessaire, d'autres informations sont récupérées.

On constate donc que la compréhension est indissociable de la mémoire puisque la représentation qu'on se fait du texte ne dépend pas uniquement des informations dégagées du texte mais également des connaissances antérieures du lecteur stockées en mémoire à long terme.

Conclusion :

Dans ce chapitre , nous avons d'abord résumé les trois générations de recherche sur la compréhension de texte en précisant les principes de chaque génération . Il reste à signaler que ce sont des générations qui se succèdent dans le temps, mais qui continuent toujours à compléter la théorie sur l'activité de compréhension.

Ensuite, nous avons présenté le modèle de construction – intégration de Kintsch et Van Dijk qui permet d'expliquer les processus intervenant lors de l'activité de compréhension.

A partir de ce qui a été dit dans ce chapitre, on peut dire que la compréhension d'un texte (d'un discours) ne se réduit pas à l'identification des

mots du texte et de déterminer les liens qui les lient (règles syntaxiques), mais dépend d'un processus plus complexe qu'il en a l'air.

*« Pour lire et comprendre un texte, il faut maîtriser l'automatisation des processus impliqués dans le déchiffrement grapho-phonétique, c'est-à-dire pouvoir identifier les mots écrits, et élaborer une représentation globale de l'ensemble des informations contenues dans un texte »*¹ C'est-à-dire comprendre un texte est un processus dynamique qui consiste à construire en mémoire une représentation cohérente de la situation décrite dans le texte en activant les informations les plus appropriées à la réussite de la compréhension et d'y ajouter des informations issues des connaissances et des expériences du lecteur activées et intégrées lors de la lecture. La représentation construite à la suite de la lecture est donc variable d'un individu à un autre.

Dans ce qui suit, nous allons essayer de montrer le rôle des connaissances du lecteur (et par conséquent, de la culture) sur la compréhension des textes juridiques en L2 (français).

¹ Legros, D.(1991)*L'activité de production de texte dirigée par les représentations du monde. Recherche en éducation. Théorie et pratique*,2/3, 9-17

Chapitre III
l'expérimentation

1-Cadre général de l'expérience :

L'effet des contextes culturels et linguistiques dans la compréhension de textes a fait l'objet de plusieurs expériences¹ afin de comprendre les processus cognitifs sous-jacents à la compréhension et production des textes².

Dans notre travail, nous tentons d'exploiter les travaux menés par Kintsch et Van Dijk pour comprendre les processus cognitifs sous-jacents à la compréhension des textes juridiques en L2. Ce cadre théorique va nous permettre d'analyser les rappels qui constituent notre corpus et de comprendre les processus sous-jacents à la compréhension de textes juridiques en L2.

Notre objectif est de montrer le rôle des contextes linguistiques et culturels sur la compréhension des textes juridiques en L2 et en parallèle de montrer les contraintes lexicales et syntaxiques à la lisibilité des textes juridiques en L2. Pour comprendre l'effet du contexte linguistique sur la compréhension de textes, nous nous trouvons alors contraints d'exposer le contexte linguistique en Algérie et surtout dans la wilaya³ de M'sila.

1-2-La situation linguistique en Algérie

La situation linguistique en Algérie est vraiment particulière et complexe. Comme la plupart des pays africains, plusieurs facteurs historiques, sociologiques, religieux ...etc. conditionnent la situation linguistique en Algérie.

¹ Kintsch & Greene, 1978, *The role of culture-specific schemata I the comprehension and recall of stories. Discourses processes*1-13

Mbengone Ekouma, C. (2006). *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*. Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis.

² Kintsch, W. (1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

³ wilaya en Algérie et l'équivalent de préfecture en France.

L'Algérie comporte de nombreuses langues vernaculaires, c'est -à-dire les langues maternelles utilisées « dans le cadre des échanges informels entre proches du même groupe »¹ dans une communauté. Dans chaque région du pays, on trouve une langue propre aux habitants de cette région. Ces langues appartiennent à deux familles essentielles : L'arabe et le berbère .

A coté de ces langues vernaculaires, on trouve l'arabe standard (littéraire) qui est à la fois la langue nationale et officielle. Contrairement aux pays de l'Afrique subsaharienne qui choisissent la langue du colonisateur comme langue officielle, les pays maghrébins et y compris l'Algérie, ont choisi l'arabe comme langue officielle et nationale.² C'est la langue consensuel entre les membres de la société.

Cette langue accomplit la fonction de langue nationale et de langue officielle puisqu'elle : a- est utilisée correctement par un certain nombre de citoyens .

b- est le symbole de l'identité nationale pour une partie importante de la population .

-est le lien avec un passé glorieux³ .

Les propriétés sociolinguistiques des langues présentes dans l'image linguistique algériennes sont :

- a) Le berbère est la langue autochtone , l'arabe s'est introduit progressivement avec l'arrivée de l'islam au nord de l'Afrique. Le français est implanté en terre algérienne depuis la période coloniale. L'anglais a été introduit en Algérie après l'indépendance pour rivaliser et remplacer le français .

¹ Moreau, M.L., (1997). *Sociolinguistiques : les concepts de base*. Ed. Mardaga.

² ibid.

³ Fasold, R. (1984), *the sociolinguistics of society*, Oxford Blackwell

b) Ces langues appartiennent à des familles de langues distinctes.

L'arabe est une langue sémitique, le berbère est une langue hamitique, le français est une langue romane .

c) Ces langues ont des fonctions différentes :

- L'arabe est langue officielle et nationale .
- Le berbère est langue nationale et langue maternelle pour une partie de la population .
- L'arabe dialectal est la langue maternelle pour une partie importante de la population.

À M'sila, la langue vernaculaire de la région est utilisée à la maison et dans les rues pour les échanges informels. La langue officielle et nationale « l'arabe littéraire » est enseignée à l'école à partir de l'âge de six ans .C'est une langue maîtrisée par toutes les générations qui ont succédé à l'époque coloniale.

À ces deux langues, on ajoutera le Français qui est la langue étrangère 1 pour la majorité des habitants de la région.¹

Mais il faut signaler que la quasi-totalité des habitants de la région ont un niveau faible en Français. C'est depuis quelques années seulement que les habitants de cette région ont pris conscience de l'importance d'apprendre les langues étrangères que le Français a pu s'imposer .

Nous constatons que la langue 1 est parlée par la majorité des habitants de la région c'est pour cela que nous supposons qu'elles soit un facteur important dans les activités de compréhension de texte en langue 2, car toutes les

¹ *Il faut rappeler qu'à partir de 1993 l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère 1 est possible suite à la réforme éducative du gouvernement de Ghazali et sous la présidence de Chadli ben Djdid . Mais c'est une initiative à laquelle on a renoncé car la majorité des algériens préfèrent le Français comme langue étrangère.*

connaissances que construisent les habitants de la région sont en langue 1. Dans notre travail, nous cherchons à rendre compte de l'effet des connaissances construites en langue 1 dans la compréhension des textes juridiques en langue 2.

1-3-Population

La population qui a participé à cette expérience est constituée de 80 étudiants répartis en :

-20 étudiants du département de droit de l'université Mohamed Boudiaf de M'sila :G1.

-20 étudiants du département de français de l'université de M'sila : G2.

Cette population représente le groupe expérimental .

-20 étudiants du département de droit : G3.

-20 étudiants du département de français : G4.

Cette population représente le groupe témoin.

Au cours de l'expérimentation, chaque groupe est constitué de deux sous-groupes :

En conclusion , on aura les groupes suivants:

Groupe 1 , niveau 1 : GN1

Groupe 1 ,niveau 2 : GN2

Groupe 2,niveau1 :G2N1

Groupe 2,niveau2 :G2N2

Pour la population expérimentale.

Groupe 3 niveau1 :G3N1

Groupe 3 niveau 2 : G3N2.

Groupe 4 niveau 1 : G4N1

Groupe 4 niveau 2 : G4N2

pour la population contrôle.

10 ayant un bon niveau en français et 10 ayant un faible niveau en français.

Le tableau suivant montre l'effectif des groupes :

Groupe 1	Niveau 1	10
	Niveau 2	10
Groupe 2	Niveau 1	10
	Niveau 2	10
Groupe 3	Niveau 1	10
	Niveau 2	10
Groupe 4	Niveau 1	10
	Niveau 2	10

Les participants ont une moyenne d'âge de 23 ans habitant la wilaya de M'sila et ont été scolarisés au niveau de la même wilaya. M'sila est une wilaya des hauts plateaux de l'Algérie. La particularité langagière des participants c'est l'utilisation de la langue maternelle à la maison et parfois même à l'école, mais ils sont scolarisés en arabe :L1, langue qu'ils découvrent à six ans . A huit ans , ils découvrent le Français qui est la première langue étrangère .

1-4- Le matériel

Le matériel utilisé pour l'expérimentation se constitue de :

- Deux articles du code de la famille : article 4 et article5 qui seront soit lus par l'expérimentateur ou par les participants.
 - Des feuilles sur lesquelles sont imprimés les deux articles écrits en français (en 80 exemplaires)
 - Des feuilles sur lesquelles sont imprimés les article 4 et 5 écrits en arabe (en 80 exemplaires)
 - Des feuilles qui ont été distribuées aux participants sur lesquelles, ils ont rédigé le rappel .
- (Voir annexe)

1-5-Procédure de l'expérimentation

Avant de commencer l'expérience, nous nous présentons aux participants et nous leur expliquons que dans le cadre de nos études, nous effectuons une recherche sur « la compréhension des textes juridiques » et nous leur proposons de faire une petite expérience .

« Cette expérience vise à évaluer votre compréhension des textes juridiques afin de comprendre les processus intervenant lors de l'activité de compréhension »

1-6-Présentation des textes aux participants

Les articles choisis ont été soit lus par les expérimentateurs ou par les participants eux même et dans les deux cas, on leur donne les mêmes consignes.

2 Les expériences

2-1-Expérience 1 : Le rôle de la langue 1 et l'expertise du lecteur dans la compréhension des textes juridiques en L2.

2-1-1 Objectifs de l'expérience

Cette recherche sur la compréhension des textes juridiques écrits en L2 par des étudiants de spécialités différentes – et donc ayant des connaissances différentes du domaine juridique - vise à étudier le rôle de la langue L1 et le rôle du niveau d'expertise en L2 sur l'activité de compréhension. En d'autres termes, notre but est d'analyser, d'une part, le rôle des connaissances structurées en L1 dans la compréhension des textes juridiques en L2. D'autre part, l'effet des connaissances dans le domaine sur la compréhension des textes juridiques .

Dans ce travail, nous nous appuyons sur les travaux déjà menés par les spécialistes du domaine¹

Notre étude se situe dans la continuité des recherches déjà menés sur la compréhension des textes de spécialité² .Ces expériences ont montré l'effet des connaissances du monde et de la spécialité sur la compréhension de texte.

¹ Hoareau, Y. & Legros, D. (2006). *Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en Production de textes en L2 en situation de diglossie*. In Bertrand Toadec (ed.). *Culture et développement cognitif, Enfance*, 2, 191- 199.

Denhière, G. (1984). *Il était une fois...Souvenirs de récit*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

² Hoareau, Y., & Legros, D. (2005). *Effet de la langue maternelle Créole sur la compréhension de texte explicatif en langue seconde(L2) en situation diglossique. Rôle de la langue L1 dans l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme Colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique. Université de Nanterre, 24-26 février 2005 (CD-ROM)*.

2-1-2-Hypothèses de recherche

a- Nous faisons l'hypothèse que tous les participants, quel que soit leur niveau (faibles et forts en langue L2) qui ont bénéficié d'une lecture en langue L1 auront de meilleures performances dans l'activité de compréhension que ceux qui ont bénéficié d'une lecture en langue L2 :. Les étudiants des groupes G1, G2 activeront plus de connaissances en rapport avec les textes que les étudiants des groupes G3, G4.

1-Les participants de faible niveau en langue L2 ayant bénéficié d'une lecture en L1, auront de meilleures performances que les participants de faible du groupe témoin niveau en L2.

2-Les bons lecteurs ayant bénéficié d'une lecture en L1 auront de meilleures performances que les bons lecteurs du groupe témoin .

3-Les faibles lecteurs ayant bénéficiés d'une lecture en L1 devraient sensiblement avoir les mêmes performances en L2 que les bons du groupe témoin (n'ayant pas bénéficiés d'une lecture en L1) .

4- Les étudiants du groupe G1 rappelleront plus de propositions que les étudiants du groupe G2.

b-Les participants du département de Droit ajouteront plus de propositions que les étudiants de français.

1- les étudiants de bon niveau ajouteront plus de propositions que les étudiants de faible niveau.

2 -Les étudiants du groupe G1N1 ajouteront plus de connaissances que les étudiants du groupe G1N2.

3- Les étudiants du groupe G2N1 ajouteront plus de connaissances que les étudiants du groupe G2N2.

2-1-3-Mode de présentation des textes

Les textes seront présentés oralement aux participants : lus par les expérimentateurs.

2-1-4-Les variables

a- Variables dépendantes

La première variable prise en considération est le nombre de propositions produites durant les tâches de rappel.

Deux types de propositions ont été choisis :

- Les propositions rappelées.
- Les propositions ajoutées.

Lors de l'activité de compréhension, le lecteur cherche à construire une représentation cohérente en repérant les propositions du texte lu et en établissant une relation entre ces différentes propositions.

Deux types de production sont responsables. Celles qui reprennent les propositions du texte sont des propositions rappelées : ce sont des productions identiques. Elles appartiennent à la microstructure du texte initial et résulte du traitement de la cohérence locale du texte, c'est-à-dire un traitement « mot à mot ». La stratégie suivie consiste à reproduire lors du rappel les propositions du

texte sans réorganisation de son contenu. Les connaissances issues de ce niveau de traitement sont généralement rapidement oubliées¹.

Les propositions ajoutées sont des propositions différentes de celles du texte lu, mais portant sur le même contenu sémantique du texte. Nous supposons que ces propositions surviennent après le traitement sémantique du texte. Le lecteur, ayant repéré la cohérence globale du texte tente de compléter le texte à l'aide de connaissances déjà connues sur le thème abordé dans le texte.

L'analyse des rappels des étudiants qui ont participé à l'expérience nous permet, alors, d'identifier les traitements sémantiques intervenants lors de l'activité de compréhension.

Deux niveaux de traitement ont été identifiés par les spécialistes du domaine :

- Traitement de bas niveau qui permet de produire les propositions identiques .
- Traitement d'un niveau profond : il nous permet de construire une représentation cohérente dans sa globalité et par conséquent d'enrichir avec l'ensembles des informations stockées en mémoire.

C'est ce qui affirme l'existence de deux niveaux de représentation : une représentation de surface et une autre sémantique, mais étroitement liées l'une à l'autre².

¹ Gernesbacker, M.A. (2985). *Surface information loss in compréhension. Cognitive psychology.*

² Denhière, G. (1984). *Il était une fois...Souvenirs de récit.* Lille : Presses Universitaires de Lille.

On appellera cette variable « P » et on aura :

- PR : proposition rappelée
- PA : proposition ajoutée

b- Variables indépendantes

Le niveau des participants en L2 est une variable à deux modalités : bon niveau et faible niveau. On appellera cette variable « N » (Niveau) et on obtient N1 et N2.

Le groupe auquel appartient le participant est une variable à quatre modalités.

Groupe expérimental G1 formé d'étudiants de droit.

Groupe expérimental G2 qui regroupe les étudiants de français.

Groupe témoin G3 regroupant les étudiants de droit.

Groupe témoin G4 regroupant les étudiants de français.

On appellera cette variable « G » (groupe) et on obtient G1, G2, G3, G4 .

2-1-5-Déroulement de l'expérience

L'expérimentation se déroule en deux étapes :

La première étape s'effectue avec les groupes expérimentaux : G1, G2. Elle se déroule dans deux salles de T.D : Dans la première, on a placé les étudiants de droit Groupe 1, dans la deuxième, Groupe 2 les étudiants de Français .

Dans un premier temps, nous lisons aux participants l'article 4 en L2 après avoir donné la consigne suivante : « Nous allons vous lire un article du code de la famille .Vous allez écouter attentivement .Essayez de bien le comprendre . » (consigne1) .Puis l'épreuve de rappel débute .

On leur donne la consigne suivante : « Vous aller maintenant écrire ce que vous avez compris et retenu du texte. Essayez d'être précis . ».

Cette épreuve a duré 05 minutes.

Dans un deuxième temps, nous leur lisons le même article, mais cette fois –ci en Langue 1 l'arabe et nous leur donnons la même consigne (consigne1). Nous leur demandons par la suite d'écrire ce qu'il ont compris du texte en arabe .

Cette étape a également duré 05 minutes.

Dans un dernier temps, nous relisons l'article en Langue2 et nous leur donnons les mêmes consignes .

C'est ce qui a duré aussi 05 minutes.

La deuxième étape s'effectue avec les groupes témoins :G3 et G4 que nous avons placé dans les mêmes conditions que les groupe expérimentaux.

Dans un premier temps , nous lisons aux participants l'article 4 en L2 après avoir donné la consigne suivante : « Nous allons vous lire un article du code de la famille. Vous allez écouter attentivement. Essayez de bien le comprendre. » (consigne1). Puis l'épreuve de rappel débute .

On leur donne la consigne suivante : « Vous aller maintenant écrire ce que vous avez compris du texte . Essayez d'être précis . ».

Cette épreuve a duré 05 minutes .

Dans un deuxième temps, nous leur relisons le même article en Langue 2 (Français) et nous leur donnons la même consigne (consigne 1). Nous leur demandons par la suite d'écrire ce qu'il ont compris du texte en Français.

Cette étape a également duré 05 minutes.

Dans un dernier temps, nous lisons l'article en Langue2 et nous leur donnons les mêmes consignes.

C'est ce qui a duré aussi 05 minutes.

La même procédure et les mêmes consignes ont été adoptées pour l'article5.

2-2-Expérience 2 L'effet des modalités de présentation de l'information (oral vs écrit) sur la compréhension d'un texte juridique en L2.

2-2-1-Objectifs de l'expérience

Cette recherche sur la compréhension des textes juridiques par des étudiants de spécialités différentes a pour but d'étudier l'effet de la modalité de la présentation des informations (oral vs écrit) sur l'activité de compréhension des textes juridiques qui sont culturellement marqués

3-2-2-2-Hypothèses de recherche

a- Nous faisons l'hypothèse que tous les participants, quel que soit leur niveau (faibles et forts en L2) et quel que soit le groupe auquel ils appartiennent (groupe témoin ou groupe expérimental) auront des performances, à l'écrit, meilleures que celles de l'oral.

1-Les participants de faible niveau en L2, ayant bénéficié d'une lecture en L1, rappelleront plus de propositions que les participants du groupe témoin de faible niveau en L2.

2-Les bons lecteurs ayant bénéficié d'une lecture en L1 rappelleront plus de propositions que les bons lecteurs du groupe témoin.

3-Les faibles lecteurs du groupe expérimental devraient sensiblement ajouter le même nombre de propositions que les bons du groupe témoin (n'ayant pas bénéficiés d'une lecture en L1).

4- Tous les participants profitent de la lecture en L2 pour rappeler davantage de propositions de proposition des textes lus.

b- Nous faisons l'hypothèse que les étudiants de Droit, quel que soit leur niveau produiront plus de propositions que les étudiants de français.

1- les participants ajouteront plus de propositions après la lecture du texte en L1.

2-Les participants de faible niveau en L2, ayant bénéficié d'une lecture en L1, ajouteront plus de propositions que les participants du groupe témoin de faible niveau en L2.

3-Les bons lecteurs ayant bénéficié d'une lecture en L1 ajouteront plus de propositions que les bons lecteurs du groupe témoin .

4-Les participants du département de Droit ajouteront lors de leurs rappels des informations qui relèvent de leurs domaine d'étude et les participants de département de Français ajouteront des informations qui relèvent de leurs connaissances du monde .

5- Nous faisons l'hypothèse que les étudiants de Droit, quel que soit leur niveau produiront plus de propositions identiques que les propositions ajoutées. En revanche, les étudiants de Français qui ne sont pas familiarisés avec le lexique de Droit tendront à ajouter des propositions relevant de leurs connaissances du monde.

6- Les participants du département de droit commettront des erreurs syntaxiques et les participants du département de français trouveront des difficultés lexicales.

2-2-3 -Les variables

a- Variables dépendantes

Les performances des participants (les propositions produites) au rappel est une variable à deux modalités : Les propositions rappelées et Les propositions ajoutées .

On appellera cette variable « P » et on obtient « P1 : proposition rappelée » et « P2 : proposition ajoutée ».

b- Variables indépendantes

-Le niveau des participants en L2 est une variable à deux modalités : bon niveau et faible niveau. On appellera cette variable « N » (Niveau) et on obtient N1 et N2.

-Le groupe auquel appartient le participant est une variable à quatre modalités. On aura donc : G1, G2 , G3 , G4

2-2-4-Mode de présentation des textes

Les textes sont lus par les participants eux-mêmes.

2-2-5-Déroulement de l'expérience

L'expérience passe par deux étapes :

La première se déroule avec le groupe expérimental : G1 , G2.

Dans un premier temps, nous donnons l'article 4 aux participants pour effectuer une lecture silencieuse du texte. La consigne était la suivante : « Vous allez lire un article du code de la famille –article4- Lisez –le attentivement de façon à bien le comprendre. Car après la lecture, nous vous demanderons de rédiger un rappel »

Cette activité a pris cinq (5) minutes. Puis l'épreuve de rappel immédiat a débuté. Elle a duré cinq 5 minutes.

La consigne était la suivante : « Vous allez maintenant écrire tout ce dont vous vous souvenez du texte. Essayez de réécrire le contenu du texte le plus précisément possible. »

Cette activité a duré cinq minutes aussi.

Dans un deuxième temps, nous leur donnons le même article écrit en langue 1 après avoir donné la consigne 1, puis nous leur demandons de rédiger un rappel en langue 1.

Dans un dernier temps, nous leur demandons de relire l'article en langue 2 puis de rédiger un rappel en langue 2.

Chacune des deux activités a duré cinq minutes.

La deuxième étape s'effectue avec le groupe témoin (Les groupes G3 et G4) que nous avons placé dans les mêmes conditions que le groupe expérimental .

Dans un premier temps, nous donnons l'article 4 écrit en L2 aux participants pour effectuer une lecture silencieuse du texte. La consigne était la suivante : « Vous allez lire un article du code de la famille –article 4. Lisez –le attentivement de façon à bien le comprendre. Car après la lecture, nous vous demanderons de rédiger un rappel »

Cette activité a pris cinq 5 minutes. Puis l'épreuve de rappel immédiat a débuté . Elle a duré cinq 5 minutes .

La consigne était la suivante : « Vous allez maintenant écrire, en français, tout ce dont vous vous souvenez du texte. Essayez de réécrire le contenu du texte le plus précisément possible. »

Cette activité a duré cinq minutes aussi.

Dans un deuxième temps, nous leur donnons le même article écrit en langue2 après avoir donné la même consigne précédente, puis nous leur demandons de rédiger un rappel en langue 2.

Dans un dernier temps, nous leur demandons de lire l'article en langue 2 une troisième fois, puis de rédiger un rappel en langue 2.

Chacune des deux activités a duré cinq minutes.

La même procédure expérimentale et les mêmes consignes ont été adoptées pour l'article 5.

3-Présentation des principaux résultats

3-1-La première expérience

Deux analyses ont été effectuées à partir des articles découpés en 23 propositions sémantiques élargies (voir annexe).

Dans la première analyse, nous étudions l'effet de la langue maternelle sur la compréhension des textes juridiques en L2 en fonction des groupes (étudiants de droit vs étudiants de français) et en fonction du niveau des étudiants (forts en L2 vs faibles en L2).

Dans la deuxième analyse, nous étudions l'effet de l'expertise sur la compréhension des textes juridiques en fonction des groupes et du niveau des participants.

a- Analyse des propositions rappelées

Les productions des étudiants ont été analysées en propositions sémantiques qu'on a réparti en propositions ajoutées et propositions rappelées.

Le pourcentage des propositions rappelées a été calculé comme suit :

$$\frac{\text{Le nombre de propositions rappelées par le groupe}}{\text{Le nombre de propositions ajoutées par l'ensemble des groupes}} * 100$$

Le facteur groupe est significatif : dans l'ensemble quel que soit le groupe (G1, G2), les participants profitent de la deuxième lecture en L1 pour activer leurs connaissances durant la troisième lecture en L2.

L'hypothèse a1 est confirmée.

Cependant, les participants du groupe G2 produisent plus de propositions (41.54%) que le groupe G1(27.39).

L'hypothèse b n'est pas confirmée.

On observe, globalement , un effet du Niveau sur le rappel des propositions quel que soit le groupe, les participants de niveau fort rappellent plus de propositions (G1N1= 24.78 ;G2N1 = 40.43 ; G3N1=24.78 ;

G4N1=24.78) que ceux de niveau faible (G1N2 =18.26 ; G2N2 = 21.30 ; G3N2 =13.91 ; G4N2 = 24.78)

L'hypothèse est confirmée.

(Voir figure 1).

L'interaction des facteurs groupe et niveau est significative : bien que les performances des participants dans le troisième rappel sont meilleures, les participants de faibles niveau en L2 produisent moins de propositions rappelées que les étudiants de fort niveau en L2 (G1N1=35.21% ; G1N2=19.56 % ; G2N1=55.65% ; G2N2=26.95%)

Les hypothèses b1 et b2 sont confirmées. (Figure 1).

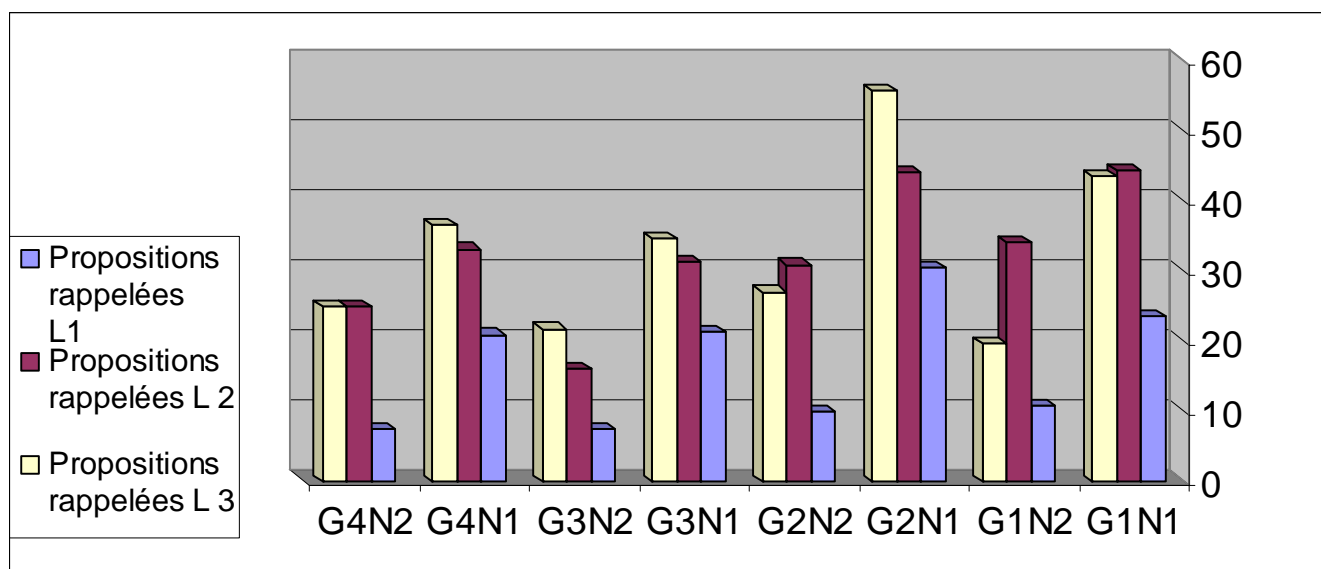


Figure 1 : Effet de la langue 1 sur la compréhension des textes juridiques en L2 en fonction du groupe et du niveau.

Tableau 1 : Variation des propositions rappelées en fonction des groupes et du niveau.

Groupes	Propositions rappelées		
	Lecture 1	Lecture 2	Lecture 3
G1N1	23.47	44.34	38.26
G1N2	10.86	33.91	19.56
G2N1	30.43	43.91	55.65
G2N2	10	30.86	26.95

L'analyse permet de constater qu'il y a une différence significative entre les groupes expérimentaux dans le rappel des propositions.

On observe, cependant, une différence significative entre le groupes expérimentaux et les groupes contrôles dans le rappel des propositions (G1=27.39 ; G2 =41.54 ; G3= 32.6 ; G4= 30.65).

b- L'analyse des propositions ajoutées

Le pourcentage des propositions ajoutées par les participants a été calculé comme suit :

Le nombre de propositions ajoutées par le groupe * 100

Le nombre de propositions ajoutées par tous les groupes.

Les participants des groupes G1, G2 (qui ont bénéficié d'une lecture en L2) ont tendance à ajouter plus de propositions dans la troisième lecture (G1N1=5.71 ; G2N1 =9.31) que les participants des groupes G3 et G4 (qui ont eu trois lectures en L2).

Le facteur Niveau est significatif et indique que les étudiants, quel que soit leur groupes, d'un bon niveau en L2 ajoutent plus de propositions.

Les participants de faible niveau des groupes expérimentaux (G1N2, G2N2) ont sensiblement ajouté le même nombre de propositions (G2N2= 4.91 ; G1N2=3.12) que les participants de bon niveau des groupes témoins (G3N1= 4.9 ; G4N1 = 4.01)

L'hypothèse a4 est confirmée.

Nous constatons également que le facteur groupe n'est pas significatif : les participants, quel que soit le groupe, ont tendance à ajouter des propositions dans leur rappel et contrairement à nos attentes les étudiants de français ajoutent plus de propositions que les étudiants de droit.

L'hypothèse b est confirmée.

(Voir figure 3).

Cependant, on constate que l'interaction des facteurs groupe et Niveau est significative : Les étudiants de bon niveau en L2 ajoutent plus de propositions que les étudiants de faible niveau en L2.

Les hypothèses b1 b2 sont confirmées. (Voir figure 2).

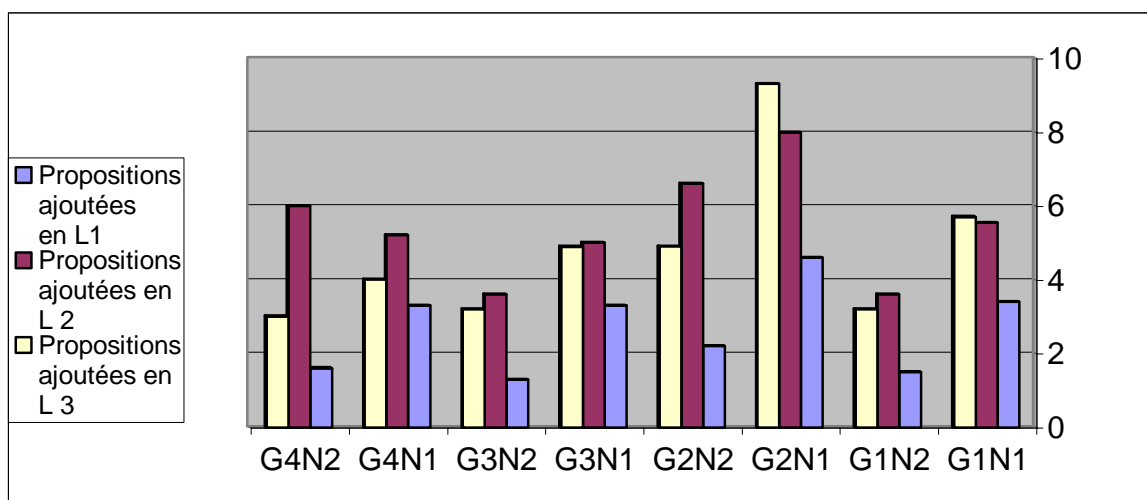


Figure 2 : Variation des propositions ajoutées en fonction du groupe et du niveau.

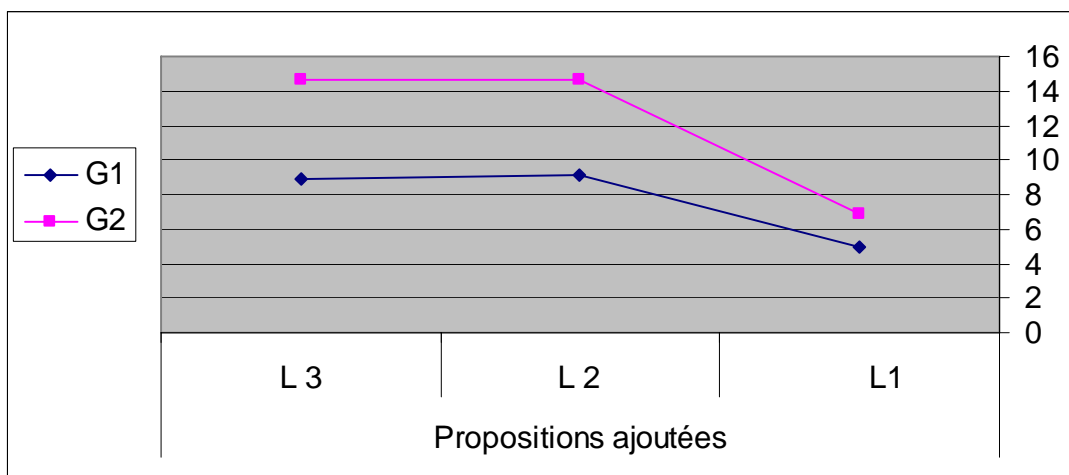


Figure 3:Le rôle de la langue L1 sur le rappel de textes juridiques en L2.

3-2- La deuxième expérience :

a-La première analyse :

Les productions des étudiants ont été analysées en propositions sémantiques qu'on a réparti en propositions ajoutées et propositions rappelées.

Le pourcentage des propositions rappelées a été calculé selon la même démarche que celle de la première expérience.

Le facteur Groupe n'est pas significatif : tous les participants, quels que soient les groupes G1, G2 ont tendance à profiter de la deuxième lecture en L1 pour rappeler plus de propositions en L2 après la troisième lecture qu'après la première lecture en L2.

L'hypothèse a1 et a3 ne sont pas confirmées. (voir figure 4)

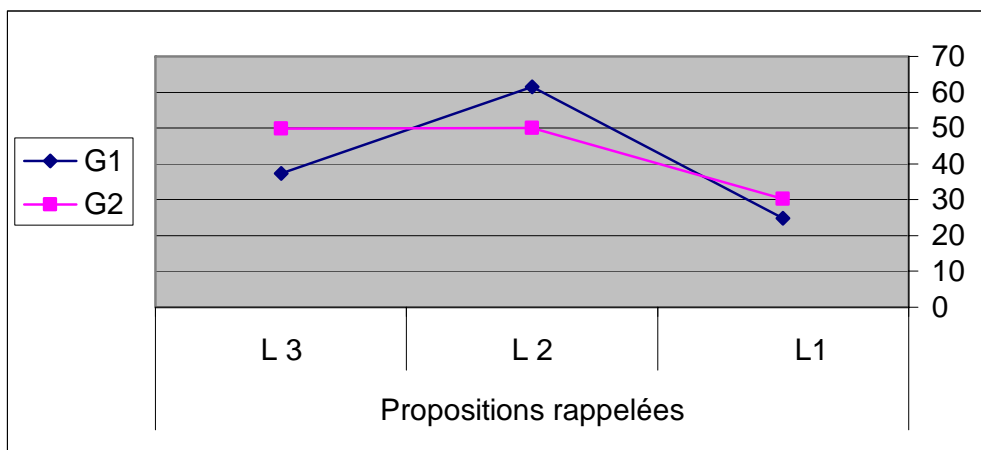


Figure4 : Les propositions rappelées par les groupes expérimentaux..

Le facteur Niveau exerce un effet significatif et indique que les participants d'un bon niveau en L2 rappellent plus de propositions (G1N1=50.43% ; G2N1=63.04%) que les participants d'un niveau moins bon (G1N2=30% ; G2N2= 36.52%) .

Les hypothèses a2et sont confirmées.

L'interaction des facteurs Groupe et Niveau est significative : l'ensemble des participants, quel que soit leur niveau, profitent de la deuxième lecture en L1 pour rappeler plus de propositions durant le troisième rappel. Cela indique que le rappel des propositions est variable en fonction du Niveau des participants et non en fonction du Groupe .

Une analyse comparative des résultats de la deuxième expérience et la première nous permet de constater que les étudiants, quel que soit leur groupe (G1, G2, G3, G4) et leur niveau(N1, N2), rappellent plus de propositions durant la deuxième manipe (les textes sont lus par les participants) que dans la première (les textes sont lus par l'expérimentateur).

L'hypothèse a est confirmée. (Voir la figure 5).

Tableau2 : Les propositions rappelées en fonction des groupes et du niveau
Manipe 2.

Groupes	Propositions rappelées		
	L1	L 2	L 3
G1N1	34.78	66.95	50.43
G1N2	14.78	56.08	30
G2N1	38.69	55.21	63.04
G2N2	21.73	44.78	36.52
G3N1	22.17	33.91	39.13
G3N2	13.91	22.17	24.34
G4N1	32.17	52.17	52.17
G4N2	13.74	28.26	33.91

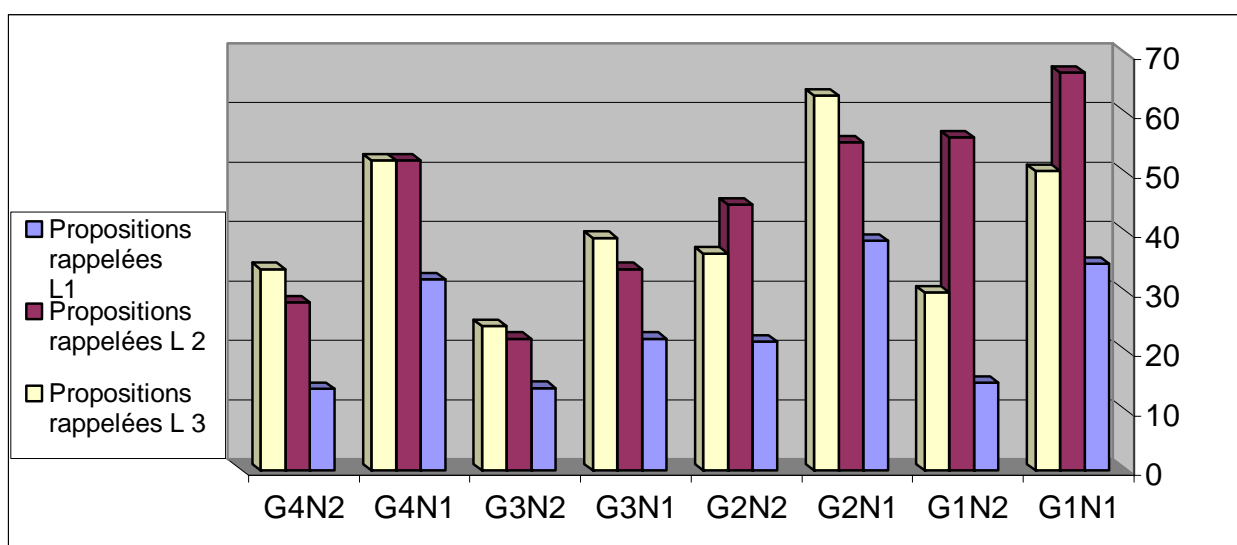


Figure5: Les propositions rappelées en fonction des groupes et du niveau.
Manipe 2

Une analyse comparative des données des groupes expérimentaux et des groupes témoins, nous permet d'observer que les participants de faible niveau en

L2 des groupes G1 et G2 rappellent sensiblement autant de propositions que les participants de bon niveau des groupes G3 et G4.

L'hypothèse a4 est confirmée.

(Voir la figure 5).

b- La deuxième analyse

Le pourcentage des propositions ajoutées a été calculé selon la même démarche que celle de la première expérience.

Le facteur groupe n'est pas significatif : tous les participants, quel que soit leur groupe, profitent de la lecture en L1 pour activer leurs connaissances et ajouter dans le troisième rappel (en L2) davantage de propositions que dans le premier rappel.

L'hypothèse b est confirmée.

L'hypothèse b 3 n'est pas confirmée

(Voir figure 6).

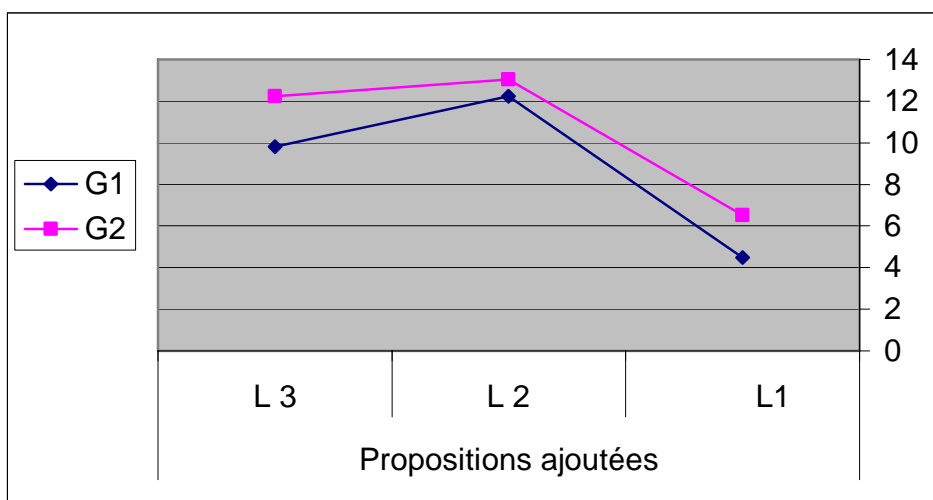


Figure 6 : Les propositions ajoutées par les groupes expérimentaux(manipe2).

Le facteur Niveau en L2 exerce un effet significatif : les étudiants de bon niveau en L2 ajoutent plus de propositions (G1N1=6.44% ; G2N1=7.64%) que les étudiants de faibles niveau (G1N2= 3.38 ; G2N2= 4.58%).

L'hypothèse b2 est confirmée.

L'interaction des facteurs Groupe et niveau n'est pas significative. Cette non significativité indique que le nombre de propositions ajoutées varient en fonction du Niveau et non en fonction du groupe.

L'hypothèse b5 est confirmée .

L'hypothèse b4 n' est pas confirmée.

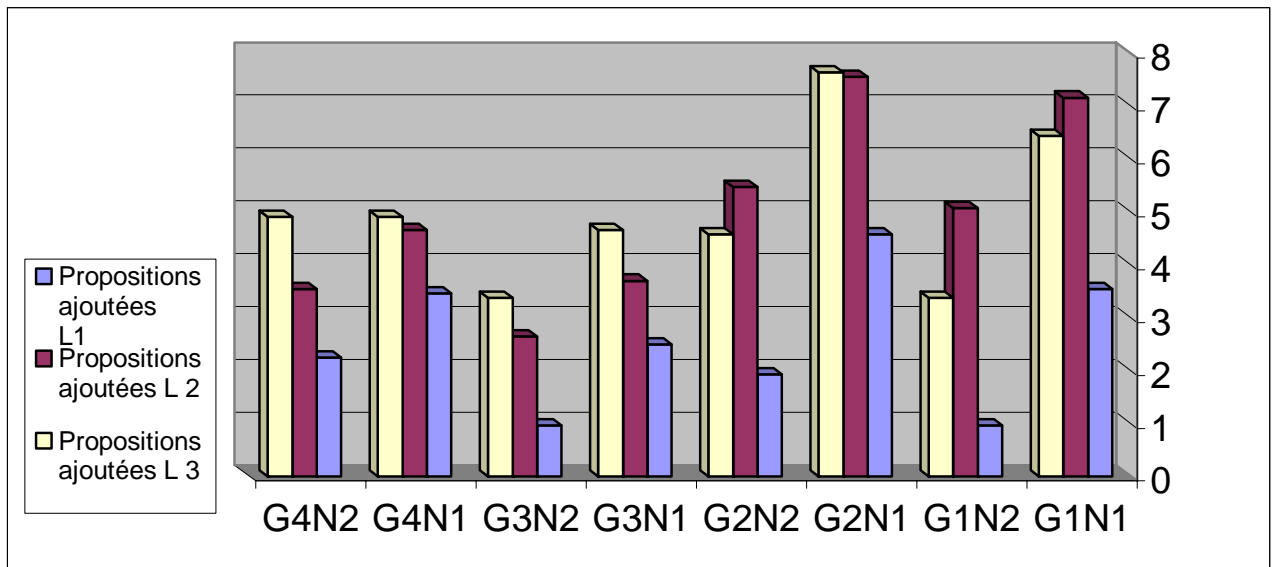
Une comparaison entre les résultats des groupes contrôles (G3 et G4) et des groupes expérimentaux permet de constater que les faibles lecteurs en L2 des groupes expérimentaux ajoutent sensiblement le même nombre de propositions (G1N2= 3.38% ; G2N2= 4.58%) que les bons lecteurs des groupes témoins (G3N1=4.66% ; G4N1=4.91%).

L'hypothèse b2 est confirmée.

(Voir figure7 et tableau 3).

Tableau 3 : Les propositions ajoutées en fonction des groupes et du niveau Manipe2.

Groupes	Propositions ajoutées		
	L1	L 2	L 3
G1N1	3.54	7.16	6.44
G1N2	0.96	5.07	3.38
G2N1	4.58	7.56	7.64
G2N2	1.93	5.47	4.58
G3N1	2.49	3.7	4.66
G3N2	0.96	2.65	3.38
G4N1	3.46	4.66	4.91
G4N2	2.25	3.54	4.91



**Figure 7 : Les propositions ajoutées en fonction du groupe et du niveau .
Manip2.**

Une comparaison entre les résultats de la première analyse (qui concerne les propositions rappelées) et la deuxième analyse (qui concerne les propositions ajoutées) nous permet de constater que les participants des groupes expérimentaux G1 et G2 ont tendance à rappeler des propositions du texte que d'ajouter des propositions. Contrairement à nos attentes, les étudiants de droit n'ajoutent pas davantage de propositions que les étudiants de français . (Voir figure 6).

Nous constatons également que les propositions ajoutées par le groupe G1 relèvent du domaine du droit et les propositions ajoutées par le groupe G2 relèvent des connaissances du monde.

L'hypothèse c est confirmée.

c-La troisième analyse

Une troisième analyse a été effectuée à partir des rappels des participants des groupes G1 et G2 : l'analyse des erreurs.

L'analyse des erreurs au niveau de la surface des rappels des participants nous a permis de distinguer deux types d'erreurs : les erreurs lexicales et les erreurs morpho-syntaxiques.

Les erreurs de surface dans les rappels des participants sont répartis comme suit :

Les groupes	erreurs lexicales	les erreurs morpho-syntaxiques.
G1	60	70
G2	90	30

Les erreurs lexicales sont les plus répondues dans les productions des participants. Nous avons relevé 150 erreurs lexicales et 100 erreurs morpho-syntaxiques.

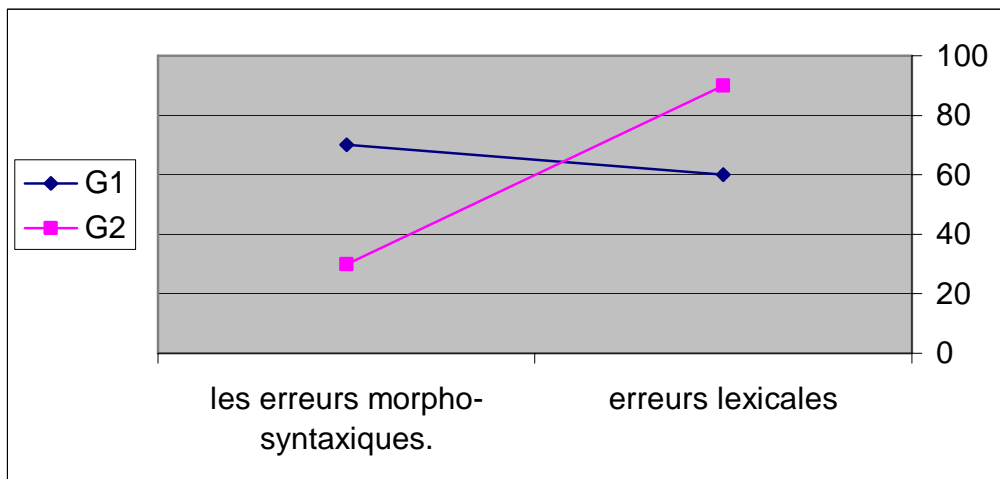


figure 9 : Les erreurs lexicales et morpho-syntaxique.

Conformément à nos attentes, les étudiants de droit ont tendance à commettre des erreurs morpho-syntaxiques et les participants de département de français ont tendance à commettre des erreurs lexicales.

3-3-Discussion des résultats

Les données ci-dessus nous conduisent aux constats suivants :

3-3-1-La première expérience

En ce qui concerne les propositions rappelées, nous observons que les participants, quel que soit leur groupe, profitent de la lecture en L1 pour rappeler dans le troisième rappel plus de propositions. Cependant, contrairement à nos attentes, les participants du groupe G2 rappellent plus de propositions que le groupe G1. Notre hypothèse b n'est pas validée. L'interprétation que nous pouvons donner c'est que les connaissances linguistiques jouent un rôle élevé par rapport aux connaissances dans le domaine. C'est ce que confirme l'analyse de l'effet de l'interaction des facteurs Groupe et Niveau (La validation des Hypothèses b1 et b2).

L'analyse de la comparaison des résultats des groupes expérimentaux(G1 et G2) et des groupes témoins (G3 et G4) nous permet de constater que les groupes expérimentaux rappellent davantage de propositions dans le troisième rappel que les groupes contrôles. C'est ce qui confirme notre hypothèse de départ à savoir que les activations des connaissances en L1 facilitent l'activation des connaissances en L2.

Pour ce qui concerne les propositions ajoutées, nous constatons que les participants, quel que soit leur groupe (G1 et G2), profitent de la lecture en L1 pour activer leurs connaissances et les intégrer dans leurs rappels (soit en L1 ou en L2).

Mais, contrairement à nos attentes, les étudiants de français ont tendance à ajouter plus de propositions que les étudiants de droit. Cela est dû encore aux connaissances linguistiques des participants.

Les étudiants de français essaient de combler leur méconnaissance du domaine par le recours à leurs connaissances générales. Les étudiants de droit, en revanche, rappellent plus de propositions qu'ils en ajoutent.

La lecture des textes en L1 favorise l'activation des connaissances et, par conséquent, l'ajout ou le rappel de propositions durant le troisième rappel (en L2). C'est ce qui confirme l'idée que toutes les connaissances des participants à propos du code de la famille sont structurées en L1.

Les résultats de la première expérience nous permettent de conclure que les connaissances antérieures façonnées dans la langue L1 et dans la culture du lecteur favorisent la compréhension orale et écrite des textes juridiques en L2. Le lecteur se réfère toujours à ses connaissances antérieures structurées en L1.

3-3-2-La deuxième expérience

Nous constatons que tous les participants, quel que soit leur groupe, rappellent plus de propositions à l'écrit qu'à l'oral. Cela nous permet de dire que les performances des participants à l'écrit sont meilleures qu'à l'oral.

Les étudiants ont tous suivi leurs études à l'école fondamentale. Les enseignants favorisaient l'écrit et, par conséquent, on a développé chez les apprenants une mémoire visuelle.

Nous constatons également que le facteur niveau exerce un effet significatif sur le rappel des propositions. Les participants de fort niveau en L2 rappellent plus de propositions que les participants de faible niveau en L2. C'est

ce qui confirme notre hypothèse b2 déjà émise. Les connaissances linguistiques jouent un rôle dans le rappel d'un texte juridique en L2.

En ce qui concerne les propositions ajoutées, nous constatons que le facteur groupe n'est pas significatif puisque tous les participants, quel que soit le groupe, profitent de la lecture en L1 pour activer leurs connaissances et ajoutent plus de propositions.

Contrairement à nos attentes, les participants du département de français ajoutent plus de propositions que les étudiants de droit. Cela confirme l'idée que la maîtrise de la langue L2 permet d'ajouter plus de propositions. Les étudiants de droit, bien que certains aient un bon niveau en L2, hésitent d'ajouter des propositions de crainte qu'il fassent des erreurs. Alors que les étudiants de français, plus confiants, ajoutent davantage de propositions.

Nous constatons aussi que les propositions rappelées sont supérieures à celles ajoutées. Les étudiants de droit ajoutent moins de propositions que les étudiants de français. C'est ce qui s'oppose à nos attentes. Les étudiants de droit, conscients du caractère exact des textes juridiques, tendent à être exacts dans leurs rappels. Les participants du département de français, en revanche, comblent leurs insuffisances dans le domaine par le recours à leurs connaissances du monde. C'est ce qui confirme l'hypothèse c.

Les résultats de l'analyse des propositions rappelées et ajoutées permettent de conclure que les performances des participants à l'écrit sont meilleures qu'à l'oral et que l'expertise des participants ne joue pas un rôle dans la quantité des propositions ajoutées mais surtout sur leur qualité (du domaine vs d'ordre général).

L'analyse des erreurs permet de montrer que les participants ont tendance à commettre plus d'erreurs lexicales(150 erreurs) que les erreurs morpho-syntaxiques (100 erreurs) :

- Les erreurs lexicales

Les erreurs lexicales sont dues une inadéquation générique à la surface du texte. Nous avons distingué les erreurs suivantes :

- **Le choix lexical inapproprié** : sont selon Shirley Carter-Thomas¹, du à un déplacement lexical involontaire à l'intérieur de la langue étrangère en dehors de toute influence de la langue maternelle. Autrement dit, le lexique choisi ne convient pas au contexte d'un point de vue sémantique.

Exemple :

1) Le mariage est un contrat entre deux parties.

Tout en étant acceptable en français, il est impropre dans ce contexte .

-Erreurs génériques : C'est le choix lexical qui ne convient pas au genre de texte (les textes juridiques).

Exemples :

1) Je trouve que le mariage est une relation sacrée.

La présence du pronom personnel « je » faisant référence à l'auteur du rappel est inadéquat.

¹ *Carter-Thomas Shirley(2000) La cohérence textuelle, L'Haemattan.*

2) Le mariage est considéré comme un lien sacré.

Il est plus approprié dans un texte juridique d'utiliser le verbe être seulement. (le texte juridique est définitionnel). Nous avons observé trop d'expressions informelles par les participants.

- les erreurs morpho-syntaxiques

Les erreurs morpho-syntaxiques les plus récurrentes sont :

-Les temps verbaux :

Exp. : il a entre autre but de protégé les liens de famille.

- Les accords adjectivaux :

Exp. : Le mariage est un contrat consensuelle

- L'emploi des articles :

Exp. : Le mariage est le contrat entre l'homme et la femme.

Ces fautes sont surtout dues à la méconnaissances de la langue .

Cette analyse nous conduit à avancer les propos suivants : les erreurs morpho-syntaxiques sont dues à la méconnaissance de la langue. On les trouve dans les productions de tous les participants (surtout de faible niveau). Les erreurs lexicales sont dues aux connaissances insuffisantes dans le domaine et du langage approprié au but communicationnel des textes juridiques.

Conclusion

Ce travail visait à évaluer la compréhension des textes juridiques écrits en L2 en contexte plurilingue et à montrer par la suite le rôle des connaissances structurées en L1 et l'expertise sur la compréhension des textes juridiques en L2.

Nous avons essayé de montrer comment on peut attribuer un sens à un texte en se basant sur les éléments linguistiques présentés par le texte. En remarquant les limites de cette analyse surtout dans le cas de textes écrits en L2, nous avons eu recours, alors, aux travaux menés en psychologie cognitive. Nous nous sommes attachée à préciser de quel cadre théoriques nous nous sommes inspirés et à quel outil d'analyse il fait appel.

Deux expériences ont été présentées. Les résultats des expériences montrent que :

-Les connaissances structurées en L1 son bénéfiques pour les lecteurs car, elles leur permettent de construire des connections, dans le but de produire des inférences. Les effets sont davantage significatifs quand les textes en L1 sont présentés avant la lecture des textes écrits en L2, car ils permettent au lecteur d'activer ses connaissances en L1 et durant la lecture, elles seront gardées activées lors de la lecture du texte en L2. Les inférences permettront de lier sémantiquement les éléments du texte et amènent le lecteur à construire une image mentale du texte.

-Les performances des participants à l'écrit sont meilleures qu'à l'oral. L'effet est davantage significatif quand les textes sont présentés à lire par le

lecteur lui-même que présentés oralement : cela permet au lecteur de chercher aisément à l'intérieur de la source d'information.

- Un lecteur face à un texte juridique en L2 (français) va d'abord activer les connaissances du texte puis il y intègre ses connaissances personnelles afin de construire une représentation cohérente du texte. Les connaissances ajoutées dépendent du degré d'expertise du lecteur dans le domaine juridique.

-L'expertise des lecteurs ne joue pas un rôle quantitatif c'est-à-dire sur le nombre de propositions ajoutées par le lecteur, mais un rôle qualitatif (la qualité des propositions ajoutées). En effet, un lecteur spécialiste dans le domaine juridique ajoute surtout des propositions ayant un rapport avec le domaine de droit. Les lecteurs novices combleront leur méconnaissance du domaine par l'ajout de propositions relevant de leurs connaissances du monde et surtout dans notre cas (Les textes juridiques : le code de la famille) de leurs culture, de leurs croyances.

-L'analyse des erreurs lexicales est morpho-syntaxiques des participants nous permet de conclure que les erreurs morpho-syntaxiques sont dues à l'insuffisance des connaissances langagière des participants. Les erreurs lexicales, en revanche, sont dues à l'insuffisances des connaissances des participants dans le domaine et du langage approprié à la fin communicationnelle des textes juridiques : les participants experts tendent à commettre des erreurs morpho-syntaxiques et les novices rencontrent des difficultés lexicales.

La compréhension apparaît, alors, comme un processus complexe qui « consiste en deux traitements distincts, l'un portant sur l'information(...)

contenue dans l'énoncé, l'autre qui reprend les résultats de ce premier traitement, les combine, et en extrait l'information sémantique véhiculée par l'énoncé. »¹.
Les recherches dans le domaine de la compréhension qui sont d'actualité ne font qu'affirmer l'instabilité du processus de compréhension.

Notre recherche vise à ouvrir de nouvelles perspectives dans la recherche sur la compréhension de textes de spécialité et précisément les textes juridiques en s'inscrivant dans les nouveaux champs de recherche qui émergent en Europe .

¹ *Gineste, M.D. Le Ny, J.F, (2002). Psychologie cognitive du langage. De la Reconnaissance à la compréhension. Paris : Dunod*

Bibliographie :

Adam, J.M. (1985), *Le texte narratif*, Ed. Nathan.

Adam, J.M. (1990), *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.

Adam, J.M. (2006), *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, M, Armand colin.

Baddelley, A.D. (1986), *Working memory*, New York : Oxford University Press.

Bakhtine, M.M., 1978(1975) : *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard.

Benviniste, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard.

Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Eds, press, Paris.

Carther-Thomas Shirley (2000) *La cohérence textuelle*, L'Haemattan.

Charolles M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des Textes » *La langue française*, N° 38, p7-41.

Charaudeau, P. & *al.* *Langage, discours et sociétés*, Paris, 1988.

Charaudeau, P. (1983), *Langage et discours, Eléments de sémiolinguistique*, Eds, Hachettes, Paris.

Charaudeau P. & Maingueneau D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Ed. Du Seuil.

Cohen, N.J. & Squire, L.R. (1980). *Preserved learning and retention of pattern-analysing skill in amnesia using perceptual learning*. *Cortex*, 17, 273-278.

Combettes, B. (1983), *Pour une grammaire textuelle*. Duculot, Bruxelles.

Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Souvenirs de récit*. Lille : Presses

Denhière, G., Baudet S., (1988). DIAGNOS : une batterie du fonctionnement Cognitif du traitement de texte. Document de travail, Université de Paris.

Denhière, G & Legros, D. (1989) Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi? Comment? In M. Fayol & J. Fijalkow (Eds.), apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes, dans la revue française de pédagogie (p.p.137-148). Paris CNDP.

Dubois, J. (1981) Dictionnaire de linguistique; Larousse, Paris.

Ducrot, O. & Todorov, T. (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences Du Langage, Eds. Du Seuil; Paris

Ducrot, O. & Schaeffer, J.M. (1995). Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Eds. Du Seuil.

Ericsson, K.A., & Kintsch, W. (1995). Long Term working memory. Psychological Review, 102-245.

Fernandez, M.M.J 1994 Les particules énonciatives, Ed. PUF, Paris.

Fasold, R. (1984), the sociolinguistics of society, Oxford Blackwell.

Gineste, M.D. Le Ny, J.F, (2002). Psychologie cognitive du langage. De la Reconnaissance à la compréhension. Paris : Dunod

Giason, S. (1996). La compréhension en lecture, pratiques pédagogiques.

Gernesbacker, M.A. (1985). Surface information loss in compréhension. Cognitive psychology.

Guillaume, G. (1971-1992). Leçons de linguistique, Valin, R. et Joly, A. (eds), Québec, Presses de l'Université Laval / Lille, Le Septentrion.

Greimas, A.J. (1976). Sémiotique et sciences sociales, Ed du Seuil.

Greimas, A.J. & Courtès, J. (1979). Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette, Paris.

Greinstein, R. (2003) *Langue, Culture et Code : regards coisés*; L'Harmattan.

Hoareau, Y. & Legros, D. (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en Production de textes en L2 en situation de diglossie. In Bertrand Toadec (ed.). *Culture et développement cognitif, Enfance*, 2, 191-199.

Hoareau, Y., & Legros, D. (2005). Effet de la langue maternelle (L1, Créole) sur la compréhension de texte explicatif en langue seconde (L2) en situation diglossique. Rôle de la langue L1 dans l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme Colloque international *Appropriation du français et construction de connaissances* via la scolarisation en situation diglossique. Université de Nanterre, 24-26 février 2005 (CD-ROM).

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : A Construction- integration model. *Psychological Review*, 2, 163-182.

Kintsch, W.(1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W. J., Mackoon, F., & Keenan, J.M. (1975).Comprehension and recall of text as a function of content variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 196-214.

Kintsch & Greene, 1978, The role of culture-specific schemata I the comprehension and recall of stories. *Discourses processes*1-13

Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text Comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Legros, D.(1991)L'activité de production de texte dirigée par les représentations du monde. *Recherche en éducation*. Théorie et pratique,2/3, 9 -17

Legros, D. Ammari, L. Zaghba, L. Makhoul, M. & Slitane, K. (2006) Rôle De la langue maternelle (arabe) sur la compréhension des textes de spécialité en langue L2 (français) en contexte plurilingue. Implication pour la didactique des langues étrangères et secondes, 6-8 Septembre 2006.

Legros, D. Hoareau, Y. Boudechiche, N. Makhoul, M. Gabsi, A. (2007). (N)TIC et aides à la production de textes explicatifs en langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte pluriculturel, ALSIC, Vol. 10, en ligne : <http://absic.u.strasbourg.fr/Mernus/Frander.htm>

MacKoon, G., & Rttcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 19, 669-682.

Maingueneau, D., (2005). *Linguistique pour le texte littéraire*, Ed. Armand Colin, Paris

Maingueneau, D., *Analyse des textes de communication*; Larousse, Paris.

Mbengone Ekouma, C. (2006). *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*. Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis.

Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de linguistique*. Puf, Paris.

Moreau, M.L., (1997). *Sociolinguistiques : les concepts de base*. Ed. Mardaga.

Priéto, L. (1966). *Messages et signaux*, Presse Universitaires de France, Paris.

Reboule, A. & Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours : de L'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Armand Colin, Paris.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*, Ed. du Seuil, Paris.

Touratier, CH, (2005). *La sémantique*, Ed. Armand Colin, Paris.

Tylying, E. & Donaldson, W. Organization of memory. Ed. Academic Press; New York

Van den Broek, P., & Gustafson, M (1999). Comprehension and memory for Text : Three generations of reading research. In S. R. Goldman, A.C. Graesser & P. van den Broek(eds), Narrative comprehension, causality, and coherence (p.15-34). Mahawah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Van den Broek, P., & al.(1996). A landscape view of reading: Fluctuating Patterns of activation and the construction of a memory representation. In B.K. Britton & A. C. Graesser(eds), Models of understanding text (p.156-178). Mahawah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Van Dijk, T.A. (1980). Macrostructure. The Hague : Mouton.

Van Dijk, T.A.& Kintsch, W., (1983). Strategies of discourse comprehension. San Diego, CA : Academic Press.

Zaghba, L. & Legros, D. (2006). Compréhension et interprétation du texte Juridique en Langue L2 en contexte plurilingue. Effet des connaissances du domaine et des connaissances en L2. Implications pour la recherche sur la traduction. *Colloque Stratégie de la traduction : La traduction du texte juridique*. 8 et 9 mai 2006, Université d'Oran - Algérie.

<http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/Rouet/Textes/HDR-JFR/Chap1.pdf> consulté le 06/10/2006

Annexes :

Annexe 1 : Article 04 du code de la famille :

« Le mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme dans les formes légales. Il a, entre autre buts, de fonder une famille basée sur l'affection, la mansuétude et l'entraide, de protéger moralement les deux conjoints et de préserver les liens de famille. »

Cet article contient les neuf propositions suivantes :

- 1) Le mariage est un contrat.
- 2) Consensuel (entre un homme et une femme)
- 3) Légal (dans les formes)
- 4) A (autres buts)
- 5) Fonder (une famille)
- 6) Basée (l'affection, la mansuétude et l'entraide)
- 7) Protéger (moralement) (p2, p5)
- 8) Deux (conjoints)
- 9) Préserver (les liens de famille).

Annexe 2 : Article 05 du code de la famille .

Les fiançailles « el khitba » constituent une promesse de mariage.

Chacune des deux parties peut renoncer aux fiançailles « el khitba ». S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral la réparation peut être prononcée .

Si la renonciation est du fait du prétendant, il ne peut réclamer la restitution d'aucun présent. Il doit restituer à la fiancée ce qui n'a pas été consommé des présents ou sa valeur.

Si la renonciation est du fait de la fiancée , elle doit restituer au prétendant ce qui n'a pas été consommé des présents ou sa valeur.

Cet article contient les 14 propositions suivantes :

- 1) Les fiançailles « el khitba » constituent une promesse de mariage.
- 2) Deux (parties, Chacune).
- 3) peut renoncer (aux fiançailles)
- 4) résulte de cette renonciation(s'il).
- 5) Matériel ou moral (dommage)
- 6) deux parties (pour).
- 7) peut être prononcée (la réparation.)
- 8) Est du fait du prétendant (Si la renonciation).
- 9) Peut réclamer la restitution(il ne peut) d'aucun présent.
- 10) doit restituer (il)
- 11) été consommé (ce qui n'est pas) des présents.
- 12) Est du fait de la fiancée (Si la renonciation).
- 13) Doit restituer (elle).
- 14) Eté consommé (ce qui n'est pas) des présents.

Annexe 3 :

Feuille donnée aux participants

Age:

Sexe:

Etudes suivies:

.....

Rappel 1:

Rappel 2:

Rappel : 3

Manipe 2 / Lecture dutexte | le participant
groupe eperimenta oit escrit

		proposition rappélé raie			fausse		
		En L2 la première lecture franais	En L1 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais	En L2 la première lecture franais	En L1 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais
	participar						
GN1	1	3	6	4	0	0	0
GN1	1	4	6	7	1	0	1
GN1	1	5	6	7	0	0	0
GN1	1	5	6	5	0	0	0
GN	1	5	6	5	1	0	0
GN	1	3	4	4	0	0	0
GN	1	3	6	4	0	0	0
GN	1	4	5	5	1	0	0
GN	1	4	6	5	0	0	1
GN	1	2	4	3	1	0	1
total	10	38	55	49	4	0	3
GN2	1	1	6	2	1	0	0
GN2	1	3	6	4	0	0	0
GN2	1	2	7	6	1	0	0
GN2	1	1	4	3	2	1	0
GN	1	4	5	2	0	0	0
GN	1	2	7	3	1	0	1
GN	1	2	3	3	1	1	0
GN	1	3	6	5	0	0	0
GN2	1	2	5	2	0	0	0
GN2	2	1	6	2	0	0	0
total	10	21	55	32	6	2	1

119

groupe eperimenta ancais escrit

art4

		proposition rapp lée vraie			propos fausse		
		En L2 la première lecture franais	En L1 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais	En L2 la première lecture franais	En L1 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais
	participar						
GN1	1	4	6	7	0	0	0
GN1	1	4	4	6	1	0	0
GN1	1	3	5	7	0	0	0
GN1	1	5	5	8	0	0	0
GN1	1	4	5	6	0	0	0
GN1	1	4	4	6	0	0	0
GN1	1	4	4	6	0	0	0
GN1	1	5	6	7	0	0	0
GN1	1	4	5	6	0	0	0
GN1	1	3	5	7	0	0	0
GN1	1	4	4	6	0	0	0
total	10	40	49	66	1	0	0
GN2	1	3	5	4	1	0	0
GN2	1	2	4	4	1	0	0
GN2	1	3	5	4	0	0	0
GN2	1	3	4	4	0	0	0
GN2	1	1	5	3	1	0	0
GN2	1	2	5	4	0	0	0
GN2	1	1	4	3	0	0	0
GN2	1	1	3	2	0	0	0
GN2	1	2	5	3	0	0	0
GN2	1	2	4	3	0	0	0
total	10	20	44	34	3	0	0

	participar	En L2	En L2	En L2	En L2	En L2	En L2
		la première lecture franais	la deuxième lecture arabe	la troisième lecture franais	la première lecture franais	la deuxième lecture arabe	la troisième lecture franais
gn1	1	2	4	5	0	0	0
gn1	1	1	3	4	2	1	0
gn1	1	3	5	6	0	0	0
gn1	1	2	3	4	0	0	0
gn1	1	2	2	3	0	0	0
gn1	1	1	1	2	0	1	1
gn1	1	2	3	4	1	0	0
gn1	1	3	4	5	0	0	0
gn1	1	2	4	5	0	0	0
gn1	1	1	3	3	0	0	0
total	10	19	32	41	3	2	1
GN2	1	2	3	4	0	0	0
GN2	1	2	2	3	0	1	0
GN2	1	2	3	5	0	0	0
GN2	1	3	4	5	0	0	0
GN2	1	2	3	4	0	0	0
GN2	1	2	3	4	0	0	0
GN2	1	1	2	3	1	1	0
GN2	1	1	2	3	1	0	0
GN2	1	2	2	3	0	0	0
GN2	1	1	2	3	0	0	0
total	10	18	26	37	2	2	0

121

	participar	En L2	En L2	En L2	En L2	En L2	En L2
		la première lecture franais	la deuxième lecture arabe	la troisième lecture franais	la première lecture franais	la deuxième lecture arabe	la troisième lecture franais
gn1	1	3	5	6	0	0	0
gn1	1	3	5	6	0	0	0
gn1	1	4	5	6	0	1	0
gn1	1	4	5	6	0	0	0
gn1	1	3	4	6	1	0	0
gn1	1	5	6	8	0	0	0
gn1	1	5	6	7	1	0	0
gn1	1	4	5	6	0	1	0
gn1	1	3	5	6	0	1	0
gn1	1	5	8	7	0	0	0
total	10	39	54	64	2	3	0
GN2	1	2	3	4	1	0	0
GN2	1	0	1	2	0	0	0
GN2	1	1	2	2	1	0	0
GN2	1	2	3	3	0	0	1
GN2	1	1	2	2	1	0	0
GN2	1	1	2	3	0	1	0
GN2	1	2	3	4	1	0	0
GN2	1	1	2	2	1	0	0
GN2	1	0	1	2	0	0	0
GN2	1	1	2	3	0	0	1
total	10	11	21	27	5	1	2

120

		En L2	En L1	En L2	En L2	En L1	En L2
		la première	la deuxième	la troisième	la première	la deuxième	la troisième
		lecture	lecture	lecture	lecture	lecture	lecture
	participan	franais	arabe	franais	franais	arabe	franais
gn1	1	5	7	8	0	0	0
gn1	1	2	8	4	1	1	0
gn1	1	4	11	6	0	0	0
gn1	1	4	11	5	0	0	1
gn1	1	5	12	8	0	0	1
gn1	1	5	10	7	0	0	0
gn1	1	5	10	8	1	0	0
gn1	1	4	11	8	0	0	1
gn1	1	4	9	6	1	0	1
gn1	1	4	10	7	1	0	0
total	10	42	99	67	4	1	4
GN2	1	1	5	2	0	0	0
GN2	1	1	7	2	0	0	0
GN2	1	1	10	2	1	0	1
GN2	1	1	9	2	1	0	1
GN2	1	1	8	2	0	0	1
GN2	1	2	7	3	1	0	0
GN2	1	1	6	2	0	0	0
GN2	1	1	8	2	1	0	0
GN2	1	2	8	3	0	0	0
GN2	1	2	6	4	1	0	0
total	10	13	74	24	5	0	3

groupe expérimental francais écrit art 5

		En L2	En L1	En L2	En L2	En L1	En L2
		la première	la deuxième	la troisième	la première	la deuxième	la troisième
		lecture	lecture	lecture	lecture	lecture	lecture
	participan	franais	arabe	franais	franais	arabe	franais
gn1	1	4	8	7	0	0	0
gn1	1	5	9	8	1	0	0
gn1	1	6	7	10	0	0	0
gn1	1	6	7	9	0	0	0
gn1	1	5	8	7	0	0	0
gn1	1	7	10	12	1	0	0
gn1	1	4	8	7	0	0	0
gn1	1	3	6	6	1	0	0
gn1	1	4	8	6	0	0	0
gn1	1	5	7	7	0	0	0
total	10	49	78	79	3	0	0
GN2	1	3	6	5	0	0	0
GN2	1	4	7	5	1	0	0
GN2	1	2	6	4	0	0	0
GN2	1	4	6	5	1	0	0
GN2	1	4	8	7	0	0	0
GN2	1	3	6	7	1	0	0
GN2	1	2	5	4	0	0	1
GN2	1	3	5	5	1	0	0
GN2	1	2	5	4	0	0	0
GN2	1	3	5	4	0	0	0
total	10	30	59	50	4	0	1

		En L2	En L2	En L2	En L2	En L2	En L2
		la première	la deuxième	la troisième	la première	la deuxième	la troisième
		lecture	lecture	lecture	lecture	lecture	lecture
	participar	franais	arabe	franais	franais	arabe	franais
gn1	1	4	5	6	0	0	0
gn1	1	3	5	7	0	0	0
gn1	1	4	5	7	1	0	0
gn1	1	3	4	5	0	1	0
gn1	1	3	4	6	0	1	0
gn1	1	3	4	5	1	0	0
gn1	1	3	5	6	1	0	0
gn1	1	3	5	6	1	0	0
gn1	1	3	5	7	0	0	0
gn1	1	3	4	5	0	0	0
total	10	32	46	60	4	2	0
GN2	1	2	3	3	0	0	1
GN2	1	2	4	5	0	0	0
GN2	1	1	1	2	0	0	0
GN2	1	1	2	2	0	1	2
GN2	1	1	2	3	1	1	0
GN2	1	1	3	4	1	0	0
GN2	1	2	3	4	1	0	0
GN2	1	1	2	3	0	0	0
GN2	1	1	2	2	0	0	1
GN2	1	2	3	4	0	0	0
total	10	14	25	32	3	2	4

groupe témoin français art 5 écrit

		En L2	En L2	En L2	En L2	En L2	En L2
		la première	la deuxième	la troisième	la première	la deuxième	la troisième
		lecture	lecture	lecture	lecture	lecture	lecture
	participar	franais	arabe	franais	franais	arabe	franais
gn1	1	2	7	8	0	1	0
gn1	1	5	5	7	0	0	0
gn1	1	5	7	8	0	0	0
gn1	1	3	5	5	1	0	0
gn1	1	3	5	7	0	0	0
gn1	1	2	5	6	0	0	0
gn1	1	5	8	9	1	1	0
gn1	1	5	8	9	1	1	0
GN1	1	3	9	5	0	0	0
gn1	1	2	7	6	0	0	0
total	10	35	66	70	3	3	0
GN2	1	1	3	4	1	0	0
GN2	1	2	7	5	0	0	0
GN2	1	2	5	4	0	0	0
GN2	1	1	3	4	1	0	0
GN2	1	2	4	6	0	0	0
GN2	1	4	6	7	2	0	0
GN2	1	2	4	6	0	0	0
GN2	1	4	6	7	2	0	0
GN2	1	1	3	4	0	1	0
GN2	1	1	3	4	0	0	0
total	10	20	44	51	6	1	0

GN	participant	proposition ajoutée vraie			fausse		
		En L2	En L1	En L2	En L2	En L1	En L2
		la première lecture français	la deuxième lecture arabe	la troisième lecture français	la première lecture français	la deuxième lecture arabe	la troisième lecture français
GN1	1	0	2	2	0	0	0
GN1	1	1	2	2	0	0	0
GN1	1	0	3	2	0	0	0
GN1	1	1	3	2	0	0	0
GN1	1	1	4	2	1	0	0
GN1	1	0	3	2	0	0	0
GN1	1	0	4	2	0	0	0
GN1	1	1	3	2	1	0	0
GN1	1	1	3	2	0	0	1
GN1	1	2	4	3	1	0	1
total	10	7	31	21	3	0	2
GN2	1	0	3	1	1	0	0
GN2	1	0	3	1	0	0	0
GN2	1	1	3	2	1	0	0
GN2	1	0	3	2	0	1	0
GN2	1	0	2	1	0	0	0
GN2	1	0	2	1	1	0	1
GN2	1	0	3	2	1	1	0
GN2	1	1	4	2	0	0	0
GN2	1	0	3	1	0	0	0
GN2	1	0	3	1	0	0	0
total	10	2	29	14	4	2	1

	participant	proposition ajoutée vraie			propos fausse		
		En L2	En L1	En L2	En L2	En L1	En L2
		la première lecture français	la deuxième lecture arabe	la troisième lecture français	la première lecture français	la deuxième lecture arabe	la troisième lecture français
GN1	1	3	5	5	0	0	0
GN1	1	3	4	4	1	0	0
GN1	1	3	4	6	0	0	0
GN1	1	2	4	5	0	0	0
GN1	1	3	4	4	0	0	0
GN1	1	4	4	4	0	0	0
GN1	1	2	4	3	0	0	0
GN1	1	3	5	4	0	0	0
GN1	1	3	5	4	0	0	0
GN1	1	4	4	6	0	0	0
total	10	30	43	45	1	0	0
GN2	1	2	4	3	1	0	0
GN2	1	1	3	2	1	0	0
GN2	1	1	3	2	0	0	0
GN2	1	2	4	4	0	0	0
GN2	1	1	4	3	1	0	0
GN2	1	2	5	4	0	0	0
GN2	1	2	4	3	0	0	0
GN2	1	1	3	2	0	0	0
GN2	1	2	5	3	0	0	0
GN2	1	1	3	2	0	0	0
total	10	15	38	28	3	0	0

groupe témoin droitecrit art 4

		proposition ajoutée vraie			prop fausse		
		En L2 la première lecture franais	En L2 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais	En L2 la première lecture franais	En L2 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais
	participant						
GN1	1	2	3	4	0	0	0
GN1	1	1	2	3	1	1	0
GN1	1	2	2	3	0	0	0
GN1	1	3	4	5	0	0	0
GN1	1	2	2	3	0	1	0
GN1	1	2	3	3	0	1	1
GN1	1	2	3	4	1	0	0
GN1	1	2	3	4	0	0	0
GN1	1	2	3	3	0	0	0
gn1	1	2	3	4	0	0	0
total	10	20	28	36	2	3	1
GN2	1	1	3	2	1	0	0
GN2	1	0	2	3	1	0	1
GN2	1	1	3	3	0	1	0
GN2	1	0	2	2	1	1	0
GN2	1	1	1	2	0	1	0
GN2	1	0	2	3	0	0	0
GN2	1	0	2	3	1	1	1
GN2	1	1	3	3	0	1	0
GN2	1	1	2	2	1	1	0
GN2	1	0	1	2	1	1	0
total	10	5	21	25	6	7	2

groupe témoin franais erit art4

		proposition ajoutée vraie			prop fausse		
		En L2 la première lecture franais	En L2 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais	En L2 la première lecture franais	En L2 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais
	participant						
GN1	1	3	5	4	0	0	0
GN1	1	0	0	0	0	0	0
GN1	1	4	5	6	0	1	0
GN1	1	3	5	5	0	0	0
GN1	1	3	4	5	1	0	1
GN1	1	4	5	5	0	0	0
GN1	1	3	4	5	1	0	0
GN1	1	3	4	5	0	1	0
GN1	1	2	3	4	0	1	0
GN1	1	3	4	4	1	0	0
total	10	28	39	43	3	3	1
GN2	1	2	3	3	1	0	1
GN2	1	0	1	2	0	0	0
GN2	1	1	2	2	1	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	2	2	1	0	0
GN2	1	1	2	3	0	1	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	2	2	1	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	2	3	0	0	1
total	10	7	14	17	4	1	2

	participant	proposition ajoutée vraie					
		En L2 la première lecture franais	En L1 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais	En L2 la première lecture franais	En L1 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais
GN1	1	5	6	7	0	0	0
GN1	1	2	6	4	1	1	0
GN1	1	4	5	6	0	0	0
GN1	1	4	6	6	0	0	0
GN1	1	5	6	8	0	0	0
GN1	1	0	0	0	0	0	0
GN1	1	5	7	8	1	0	0
GN1	1	4	6	7	0	1	0
GN1	1	4	6	6	0	0	0
GN1	1	4	10	7	1	0	0
total	10	37	58	59	3	2	0
GN2	1	1	5	2	0	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	4	3	1	0	1
GN2	1	1	5	6	2	0	0
GN2	1	2	5	5	0	0	2
GN2	1	0	0	0	0	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	4	3	1	0	0
GN2	1	2	5	5	0	0	1
GN2	1	2	6	4	1	0	0
total	10	10	34	28	5	0	4

groupe expérimental français écrit art 5

	participant	proposition ajoutée vraie					
		En L2 la première lecture franais	En L1 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais	En L2 la première lecture franais	En L1 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais
GN1	1	3	3	6	0	0	0
GN1	1	2	6	4	1	1	0
GN1	1	3	5	6	0	0	0
GN1	1	1	6	4	0	0	0
GN1	1	5	6	8	0	0	0
GN1	1	0	0	0	0	0	0
GN1	1	5	7	8	1	0	0
GN1	1	3	6	5	0	1	0
GN1	1	1	6	4	0	0	0
GN1	1	4	6	5	1	0	1
total	10	27	51	50	3	2	1
GN2	1	1	5	2	0	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	4	3	1	0	1
GN2	1	1	5	6	1	0	0
GN2	1	1	4	5	0	0	1
GN2	1	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	3	4	1	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0
GN2	1	2	4	5	0	0	1
GN2	1	2	5	4	1	0	0
total	10	9	30	29	4	0	3

		proposition ajoutée vraie						
		En L2 la première lecture franais	En L2 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais				
	participant							
GN1	1	1	3	4	0	0	0	0
GN1	1	1	2	2	0	0	0	0
GN1	1	0	0	0	0	0	0	0
GN1	1	1	1	1	0	1	0	0
GN1	1	3	4	6	0	1	0	0
GN1	1	0	0	0	0	0	0	0
GN1	1	1	2	2	1	0	0	0
GN1	1	1	1	2	1	0	0	0
GN1	1	2	3	3	0	0	0	0
GN1	1	1	2	2	0	0	0	0
total	10	11	18	22	2	2	0	0
GN2	1	0	1	1	0	0	0	1
GN2	1	1	1	1	0	0	0	0
GN2	1	1	1	2	0	0	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	2	3	1	1	0	0
GN2	1	1	2	3	1	0	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	2	3	0	0	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0	0
GN2	1	2	3	4	0	0	0	0
total	10	7	12	17	2	1	0	1

groupe témoin français art 5 écrit

		proposition ajoutée vraie						
		En L2 la première lecture franais	En L2 la deuxième lecture arabe	En L2 la troisième lecture franais				
	participant							
GN1	1	3	4	6	0	0	0	0
GN1	1	2	2	3	0	0	0	0
GN1	1	0	0	0	0	0	0	0
GN1	1	2	1	3	0	1	0	0
GN1	1	2	4	6	0	1	0	0
GN1	1	0	0	0	0	0	0	0
GN1	1	2	2	3	1	0	0	0
GN1	1	1	1	2	1	0	0	0
GN1	1	2	3	3	0	0	0	0
GN1	1	1	2	2	0	0	0	0
total	10	15	19	28	2	2	0	0
GN2	1	1	1	1	0	0	0	0
GN2	1	1	2	2	0	0	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	2	3	1	1	0	0
GN2	1	1	2	3	1	0	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	2	4	0	0	0	0
GN2	1	0	0	0	0	0	0	0
GN2	1	1	2	3	0	0	0	0
total	10	21	30	44	4	3	0	0

