



HAL
open science

Compréhension de textes juridiques en anglais: notions théoriques et réflexions épistémologiques

Irina Mukhlynina

► **To cite this version:**

Irina Mukhlynina. Compréhension de textes juridiques en anglais: notions théoriques et réflexions épistémologiques. *Etudes en didactique des langues*, 2024, 42, pp.53-71. hal-04690619

HAL Id: hal-04690619

<https://hal.science/hal-04690619v1>

Submitted on 6 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Compréhension de textes juridiques en anglais: notions théoriques et réflexions épistémologiques

Irina MUKHLYNINA

Post doctorante, LAIRDIL, Université Toulouse 3 – Paul Sabatier



© ND, Toulouse 2024

Introduction

Cet article est rédigé dans le cadre du projet financé par l'Agence Nationale de la Recherche, *Lexhnology*¹ dont le but est d'étudier l'influence de la reconnaissance de la structure rhétorique sur la compréhension de textes juridiques de la Cour Suprême étasunienne (*opinions*) par les personnes apprenant l'anglais juridique en France. Ce projet englobe trois approches: linguistique, informatique et didactique. Un objectif de ce troisième volet en didactique est l'évaluation de la compréhension d'un texte juridique. Comme point de départ, nous nous sommes posé la question, développée tout au long de cet article: que veut dire comprendre un texte juridique?

Pour cela, nous avons parcouru la littérature de manière assez large afin de pouvoir prendre du recul par rapport à la nature même du discours juridique écrit et à la compréhension de ces textes. La construction du sens joue un rôle dans ces deux volets.

Nous prenons comme base théorique que la langue est un fruit de la cognition humaine. La langue est un outil puissant dont nous nous servons pour structurer ou construire la perception de notre environnement. Dans le domaine de la linguistique juridique, Di Donato (2020) parle de la "construction de la réalité légale". Nous verrons qu'il existe un va-et-vient permanent entre la création du sens, et notamment les catégories, dans des contextes socio-culturels dynamiques.

Le but de cet article est de traiter la compréhension dans sa multi-dimensionnalité. Nous commençons par nous intéresser à la nature des textes juridiques à travers le concept de catégories proposé par Lakoff (1990). La critique du positionnement des juges dans les *opinions* (Solan, 1993; Zartaloudis, 2012; Di

¹ <https://lexhnology.hypotheses.org/>. Cette recherche a été financée par l'Agence Nationale De Recherche, ANR-22-CE38-0004.

Donato, 2020; Zander, 2020) nous amène à traiter la symbolique de la justice et la vision de la réalité. Ainsi, nous développerons une vision philosophique de la réalité légale dans la première partie. Ensuite, nous traiterons la construction de connaissances humaines à travers la cognition et la catégorisation, qui sera suivie de la présentation des catégories légales et des spécificités de la juridiction étasunienne. La compréhension de l'écrit et la lecture de textes juridiques du point de vue didactique à travers l'analyse des catégories proposées clôtureront cet article.

La justice et la réalité légale

Une première image de la Justice, celle de la déesse Thémis de la mythologie grecque (Geraci, 2022), “symbolise une justice fondée sur la connaissance et la sagesse”. La justice s’est développée à partir de ces notions abstraites créées dans l’esprit humain. La catégorie même de ce qui est juste, donc de la Justice, a connu plusieurs interprétations possibles suivant les sociétés et les siècles. Dans sa main droite, Thémis tient une épée, symbole de ses décisions tranchantes et du châtement. Elle a également un bandeau sur les yeux, “en signe d’impartialité” (*ibid.*).

Ce dernier élément d’impartialité attire notre attention sur la notion de vision. Cela signifie-t-il que le fait de voir nous empêche de percevoir la vraie nature des choses? Afin de répondre à cette question philosophique (*phileîn*, ‘aimer’ et *sophia*, ‘sagesse’) (Académie française, 2023), examinons le sens du verbe grec *idein* (‘voir’) qui a donné son origine au mot ‘idée’ (Zartaloudis, 2012).

Dès Homère [...], ‘voir’ signifiait tout sauf voir dans le sens où nous comprenons le terme [...] dès le départ, nos façons de voir sont technologiques ou construites [...], factices aussi bien que fictives et inventées. Ce sont des expériences contingentes. Il en est ainsi à tel point que le processus de vision et les choses que nous voyons sont, par conséquent, indissociables.² (*ibid.*, 111)

Pour résumer les propos de Zartaloudis (2012), nous ne pouvons pas voir directement un objet ou une personne. Nous les percevons à travers des idées créées, à travers nos représentations concernant la catégorie à laquelle, selon nous, cet objet ou cette personne appartient. C’est ainsi que nous retrouvons Thémis, qui a préféré ne plus voir (dans le sens étymologique cité) et entreprendre un voyage philosophique, à la recherche de sa sagesse pour entendre son raisonnement intérieur.

D’ailleurs, le raisonnement, la raison d’une décision (*ratio decidendi*) se trouve dans le langage de la Justice, qui plaide la raison, l’objectivisme dans le maniement de décisions juridiques. En même temps, la raison ne peut pas “être caractérisée simplement en termes de manipulation des symboles abstraits” (Lakoff, 1990: 8), mais dépend de la “catégorisation humaine [qui] est essentiellement une question

² Citation originale en anglais: “It is of interest, though, that from as early on as in Homer [...], to see meant everything except to see in the sense in which we self-referentially understand the term in late modernity. [...] In other words, our ways of seeing are from the start technological or constructed [...] (made as well as fictional or made up); they are contingent experiences. This is so to such an extent that the process of seeing and the things we see, as a result, cannot be separated” (Zartaloudis, 2012: 111).

d'expérience humaine et d'imagination"³ (*ibid.*). Par exemple, notre expérience depuis la Terre nous a permis d'observer le soleil réapparaître quotidiennement à l'est et disparaître à l'ouest, que nous appelons métaphoriquement, *le lever* et *le coucher* du soleil. Or, nous ne verrons pas les mêmes mouvements solaires depuis l'espace. Le lever du soleil n'est donc réel que depuis un point de vue spécifique. Comme ces exemples l'illustrent et selon Di Donato (2020), la réalité n'est pas quelque chose que l'on peut découvrir ou trouver, elle est créée par l'esprit humain.

Il a fallu des siècles de philosophie pour démystifier le réalisme naïf qui voudrait nous faire croire que la réalité est quelque chose d'indépendant de l'acte de perception, qu'elle est une donnée située quelque part, qui ne demande qu'à être mise en lumière. Lorsqu'il s'agit d'approcher la réalité juridique et judiciaire, une analyse qui ne saisit pas son caractère socialement construit peut donner lieu à d'autres observations qui se révèlent simplificatrices et illusoire. [...] Ce qui est défini comme un 'fait' n'est que le résultat de classification de la réalité.⁴ (Di Donato, 2020: 13-14)

En d'autres termes, la réalité est bien plus complexe que la manière dont la loi pourrait la définir. Le rôle des tribunaux en tant qu'organismes sociaux est également complexe, celui de prendre en considération ce caractère social de la réalité de toutes les parties adverses. À ce propos, Zander (2020) note de manière légèrement ironique que la coutume veut que les tribunaux décident "ce qu'est la loi et non ce qu'elle devrait être"⁵ (Zander, 2020: 396). Le verbe 'être' demande une mise en lumière épistémologique: "il a le sens dynamique hégélien: être c'est être devenu, c'est avoir été fait tel qu'on se manifeste" (de Beauvoir, 1949: 27). Si l'on adapte l'idée célèbre de Simone de Beauvoir concernant les femmes à celle de la Justice, soulignons que les catégories légales ne sont pas la loi, mais elles la deviennent suite aux décisions juridiques. Cela nous amène à observer la construction du sens en général et lors de la lecture des avis de la Cour (*opinions*).

Catégorisation au service du droit

La langue fait partie intégrante de la pratique légale (Beveridge, 2002: 3). Elle retranscrit nos perceptions et évaluations par rapport à un comportement, dans le sens de l'approbation ou de la condamnation. Cette appréciation dépend de nos

³ Citation originale en anglais: "[...] *human categorization is essentially a matter of both human experience and imagination – of perception, motor activity, and culture, on the one hand, and of metaphor, metonymy, and mental imagery on the other. As a consequence, human reason crucially depends on the same factors, and therefore cannot be characterized merely in terms of the manipulation of abstract symbols*" (Lakoff 1990: 8).

⁴ Citation originale en anglais: "*It has taken centuries of philosophy to debunk the kind of naïve realism that would have us believe that reality is something independent of the act of perceiving it, that it is a given that is situated somewhere, just waiting to be known. When the question then arises of approaching legal and judicial reality, an analysis that fails to grasp its socially constructed nature may give rise to further observations that turn out to be simplifications and illusory. [...] what is defined as a "fact" is actually the result of a process of classification of reality*" (Di Donato, 2020: 13-14).

⁵ Citation originale en anglais: "*Any young counsel unwise enough to argue in court that his submission represents what the law ought to be will immediately be interrupted by the court – 'Mr Smith', he will be told, 'we are here to decide what the law is, not what it ought to be.'*" (Zander, 2020: 396).

connaissances et de la façon dont elles sont acquises et construites au sein de la société. Nous recueillons des informations qui se répètent afin d'en extraire des caractéristiques communes. Nous en formons des catégories et des concepts, qui conduisent à des généralisations (Grabe & Yamashita, 2022: 104), donc à la construction de nos connaissances, produits de catégorisation de notre existence, de notre vision du monde.

Sans la capacité de catégoriser, nous ne pourrions pas fonctionner du tout, que ce soit dans le monde physique ou dans nos vies sociales et intellectuelles. [...] une grande partie de nos catégories ne sont pas des catégories de choses, mais des catégories d'entités abstraites. Nous catégorisons des événements, des actions, des émotions [...] des relations sociales et des entités abstraites très diverses: gouvernements, maladies et entités des théories scientifiques et populaires.⁶ (Lakoff, 1990: 6)

Selon Lakoff (1990), nous organisons nos connaissances par le biais de structures appelées “modèles cognitifs idéalisés” (*idealized cognitive models* ou *ICM*). Ce sont des ensembles complexes qui comportent quatre “principes de structuration”: la structure propositionnelle, qui “spécifie les éléments, leurs propriétés et les relations qui existent entre eux”⁷ (Lakoff, 1990: 113); la structure image-schématique, qui représente des trajectoires, des formes ou des contenants; les schémas métaphoriques et métonymiques (*ibid.*: 113-114). Ces structures définissent notre manière de catégoriser les éléments environnants afin de construire nos connaissances. Lakoff éclaire ses propos en donnant un exemple du mot anglais *Tuesday*. Ce mot peut être défini selon un modèle idéalisé du mouvement cyclique du soleil, de la représentation de la fin d'une journée et du début de la suivante, ainsi que la vision de la semaine composée de sept jours. Dans ce modèle, mardi sera considéré en anglais comme le troisième jour de cette séquence linéaire hebdomadaire. Ce modèle est idéalisé, car les semaines n'existent pas objectivement dans la nature, mais elles sont créées dans l'esprit humain. De plus, cette vision de la semaine n'est pas partagée par toutes les cultures (*ibid.*: 69). Mardi est le deuxième jour du calendrier français. Ainsi, les modèles cognitifs « ne sont pas des représentations internes de la réalité extérieure [car] ils sont compris en termes d'incorporation [et] incluent des aspects imaginatifs de la cognition tels que la métaphore et la métonymie”⁸ (*ibid.*: 341).

⁶ Citation originale en anglais: “*Without the ability to categorize, we could not function at all, either in the physical world or in our social and intellectual lives. [...] a large proportion of our categories are not categories of things; they are categories of abstract entities. We categorize events, actions, emotions, spatial relationships, social relationships, and abstract entities of an enormous range: governments, illnesses, and entities in both scientific and folk theories, like electrons and colds.*” (Lakoff, 1990: 6).

⁷ Citation originale en anglais: “*Propositional structure [...] specify elements, their properties, and relations holding among them.*” (Lakoff, 1990: 113-114).

⁸ Citation originale en anglais: “*[...] cognitive models [...] are not internal representations of external reality. [...] they are understood in terms of embodiment, [...] they include imaginative aspects of cognition such as metaphor and metonymy.*” (Lakoff, 1990: 341).

D'ailleurs, Lakoff utilise le mot *mapping* pour définir ces schémas métaphorique et métonymique (*ibid.*:113), ce qui évoque une phrase célèbre de Korzybski (1958: 58): “La carte n’est pas le territoire qu’elle représente”. Nous ne pouvons pas dessiner une carte d’une ville en gardant les mêmes mesures métriques. Forcément, le territoire sera réduit. Nous ne pouvons pas inclure tous les éléments de la ville sur cette miniature, sinon la carte ne sera plus lisible. L’idée est d’adapter les cartes métaphoriques et métonymiques à notre angle de vue. Mais notre perception n’est pas celle de l’autre: “Les êtres humains ne fonctionnent pas avec des systèmes conceptuels monolithiques et cohérents. Chacun d’entre nous a de nombreuses façons de donner un sens à son expérience”¹⁰ (Lakoff, 1990: 305). Dans le cas d’un tribunal, il s’agit d’exposer ces cartes et de les transposer à celle des juges. Les juges sont par la suite libres de choisir quel schéma leur paraît le plus plausible et possède le plus de valeur légale (Di Donato, 2020: 33). Pour lire une opinion judiciaire faisant suite à une telle affaire, nous utiliserons notre propre carte et, dans le cas d’une lecture en langue étrangère, nous aurons également recours à un schéma de la culture linguistique de nos langues premières.

Enfin, comment pouvons-nous représenter la compréhension d’un texte juridique dans un sens général? Kintsch (1998: 93) souligne que la compréhension humaine est extrêmement flexible et ne peut donc pas être représentée de manière schématique. Il nous paraît pertinent de voir la compréhension en tant qu’un processus progressif (Barr et *al.*, 1991: vii), interactif (Bernhardt, 2011: 41) et multidimensionnel. La compréhension ne veut pas seulement dire décoder un discours écrit, mais “s’approprié” (Castellotti, 2017) du sens exprimé, entrer en relation avec le texte et la “carte” (Korzybski, 1958) puisque “lorsque les individus regardent un texte de différents points de vue, ils sont susceptibles de trouver des significations différentes dans le discours utilisé”¹¹ (Zander, 2020: 145).

Spécificités de la *common law*

Au début du processus d’une affaire légale, l’avocat prépare d’abord des arguments juridiques afin de défendre ses clients, en analysant les lois et les cas pertinents, qu’ils soient favorables ou non par rapport à sa ligne de défense, car il s’agit de pouvoir tirer le meilleur parti de chaque précédent. Ensuite, le ou la juge a pour mission de choisir, après avoir écouté les points de vue des deux, et prononcer son jugement (Zander, 2020: 275). Néanmoins, “le juge n’est pas une machine. [...] Sa vision peut être influencée par un sentiment sur les mérites respectifs des deux

⁹ Citation originale en anglais: “*A map is not the territory it represents.*” (Korzybski, 1958: 58).

¹⁰ Citation originale en anglais: “*Human beings do not function with internally consistent, monolithic conceptual systems. Each of us has many ways of making sense of experience.*” (Lakoff, 1990: 305).

¹¹ Citation originale en anglais: “[...] *where people look at a text from different points of view they are apt to find different meanings in the language used.*” (Zander, 2020: 145).

parties ou par le sentiment que la loi sur ce point ‘devrait être’ X plutôt que Y”¹² (*ibid.*: 276). Ainsi, la personne la plus susceptible d’apporter un avis “objectif” est l’étudiant·e en droit, selon Zander (2020), qui n’a pas de clientèle et qui croit qu’il existe une “bonne” réponse dans cette affaire. En même temps, les juristes savent qu’il n’y a que des réponses plus ou moins susceptibles d’être acceptées (*ibid.*: 277). Dans le même ordre d’idée, Swales (1982: 140) souligne que l’étudiant·e en droit doit élaborer “une nouvelle orientation de sa pensée”, qui consiste à trouver le sens d’une décision judiciaire, se mettre dans la tête de la personne représentant la loi, ressentir la philosophie au cœur de la loi et ainsi percevoir la loi dans sa complexité. Zander (2020: 1) souligne cette caractéristique dans sa définition: “le ‘droit’ va au-delà [des] instruments statutaires et des décisions judiciaires. Le droit inclut la somme de ce que l’on appelle la ‘quasi-législation’ comme les codes de pratique ou les orientations officielles expliquant le droit”¹³.

En ce qui concerne la création des catégories des systèmes légaux, de nombreux pays ont fait le choix entre deux monosystèmes: droit civil et *common law*. Le droit civil est le droit romain basé sur les lois et la constitution. Ce système a été adapté par la plupart de pays européens, dont la France. Le système de *common law* est basé sur l’interprétation des loi selon les avis judiciaires et les précédents. Ce système légal est répandu dans les pays du *Commonwealth* (Australie, Nouvelle-Zélande, Canada sauf le Québec) et aux États-Unis d’Amérique, “moins la Louisiane et diverses autres parcelles de leur territoire” (Morissette, 2013: 622). Outre ces deux monosystèmes, il existe d’autres systèmes légaux, comme la tradition civiliste en Afrique du Sud, par exemple (*ibid.*: 623).

Néanmoins, s’il s’agit de l’anglais de spécialité en France, la population étudiante peut être amenée à connaître les différences entre le droit civil et la *common law*, aussi bien que leurs traditions et conventions stylistiques. Ainsi, les textes de droit civil sont “principalement caractérisés par la généralité, tandis que les seconds préfèrent la particularité”¹⁴ (Gotti, 2008: 30). Dans les textes de *common law*, les phrases sont très longues, avec de nombreuses subordonnées, car elles contiennent un grand nombre de détails et les spécifications doivent être précises. Les phrases du droit civil, quant à elles, sont plus courtes (*ibid.*: 31).

Les avis rendus par la justice sont d’importance capitale dans les pays de *common law*. Si une décision de justice en France, par exemple, peut commencer par une liste des lois servant de base pour telle décision, le jugement aux États-Unis ou en Grande-

¹² Citation originale en anglais: “[...] *a judge is not a machine. [...] His view of the precedents may be affected by some feeling about the respective merits of the two parties before him or by some sense that the law on the point ‘ought to be’ X rather than Y.*” (Zander, 2020: 276).

¹³ Citation originale en anglais: “[...] *‘law’ goes well beyond [...] statutory instruments, and judicial decisions. Law includes the mass of what has been termed ‘quasi-legislation’ – such as codes of practice or official guidance explaining the law.*” (Zander, 2020: 1).

¹⁴ Citation originale en anglais: “[...] *differentiation between civil law and common law texts: the former are mainly characterized by generality, while the latter prefer particularity.*” (Gotti, 2008: 30).

Bretagne sera accompagné de plusieurs pages de l'avis de jugement basé sur les lois et les précédents, les États-Unis portant une attention particulière à leur Constitution et à son interprétation. Néanmoins, des catégories juridiques ne sont pas toujours évidentes à interpréter. Ainsi, Zander (2020) cite l'exemple de l'affaire *R (Nicklinson) v. Ministry of Justice* en 2013, où le juge a refusé de donner son approbation pour permettre à une partie tierce d'euthanasier une personne dont les blessures l'empêchaient de commettre un suicide. Dans ce cas de l'examen d'une éventuelle assistance au suicide, le juge a rédigé 398 paragraphes afin d'expliquer son positionnement (Zander, 2020: 2).

En *common law*, la règle du précédent (appelée aussi *jurisprudence*) est fondamentale. Elle a pour principe d'assurer la continuité judiciaire selon laquelle les affaires sont traitées de la même manière lorsque les faits semblent similaires. La doctrine des précédents, appelée *stare decisis*, oblige à s'en tenir aux décisions des affaires passées, tout en respectant la hiérarchie des tribunaux (Zander, 2020: 229). Ainsi, la décision de la Cour Suprême des États-Unis (*SCOTUS*) aura plus de poids qu'une décision d'un tribunal administratif local.

Lire une affaire judiciaire menée dans un pays de *common law* suppose de comprendre la différence entre *ratio decidendi* (la décision de justice basée sur le précédent) et *obiter dicta* (des propos de juge "dits en passant") (Durant, 2012: 21-22). Cette distinction est la première exigence pour une bonne compréhension d'un texte juridique (Zander, 2020: 277). Le précédent est

la matière première à partir de laquelle les juristes et les juges du monde de la *common law* extraient les règles de droit. Quiconque souhaite énoncer un fondement du droit sur une question qui n'est pas régie par une loi doit se référer aux décisions rendues par les tribunaux précédemment.¹⁵ (*ibid.*: 274).

Afin d'examiner le raisonnement judiciaire, nous utiliserons l'expression "la construction de la réalité légale" (*construction of legal reality*, Di Donato, 2020: 66), qui souligne le caractère social et construit des connaissances légales qui se forment à travers les narrations de toutes les parties représentées dans l'affaire juridique (*ibid.*: 57). Cette dernière n'est pas définie que par ses conventions et son genre, mais également par la manière dont elle est lue (Wan, 2012: 2). Aussi, le recours aux précédents ne permet pas d'assurer la stabilité de la réalité légale et celle-ci change constamment (MacCormick, 1987: 157).

L'interprétation de la loi n'est pas gravée dans le marbre. Il n'est pas possible de déterminer les catégories légales de manière précise (Solan, 1993: 94-98). En revanche, on exige des juges qu'ils prennent une décision tranchée, et même si "le concept au cœur du litige est vague, les juges doivent supprimer le flou dans leur

¹⁵ Citation originale en anglais: "Precedents are the raw material from which lawyers and judges in the common law world distil rules of law. Anyone wishing to state the law on a matter not governed by a statute must look at the decided cases." (Zander, 2020: 274).

jugement et rendre un verdict absolu”¹⁶ (Leung, 2012: 129). En même temps, le caractère flou est inévitable, y compris dans la formulation légale. Par exemple, la catégorie de l’obscénité n’a pas de frontières précises: “ce qui semble obscène [dans une œuvre d’art] à une personne peut être considéré comme une expression artistique par une autre”¹⁷ (*ibid.*: 132). Le caractère flou des catégories légales ne permet pas un jugement objectif. L’idée que pour être juste il faut être objectif est une théorie populaire, car le jugement humain peut être erroné (Lakoff, 1990: 184). Comme le témoignent deux juges, deux personnalités historiques (Lord Radcliffe et Benjamin N. Cardozo), les juges ne peuvent pas être objectifs: “le juge n’est pas une machine [...] il ne peut pas être objectif, mais il peut être honnête et juste”¹⁸ (Lord Radcliffe, 1968, cité par Zander, 2020: 340); “[n]ous pouvons essayer de voir les choses objectivement comme bon nous semble. Néanmoins, nous ne pouvons jamais les voir avec d’autres yeux que les nôtres”¹⁹ (Benjamin N. Cardozo, 1921, cité par Zander, 2020: 341). Rappelons que la Justice représentée par la déesse Thémis a un bandeau sur les yeux, afin de ne pas se laisser influencer par ses propres représentations. Elle incarne un idéal, mais les juges sont des êtres humains et “fondent inévitablement leurs décisions sur leurs propres valeurs, opinions et préjugés”²⁰ (Chemerinsky, 2014, cité par Hartwell, 2023: 63). Ainsi, pour comprendre un texte juridique dans le système de *common law*, il faut le regarder à la fois d’un point de vue juridique, linguistique et philosophique, sans oublier les spécificités de la société dans laquelle l’affaire a lieu.

Aspects discursifs de textes juridiques

L’analyse du genre légal nous permet d’examiner les aspects linguistiques de textes juridiques. Le *genre* est défini comme “la manière d’utiliser le langage en relation avec un type particulier d’activité sociale”²¹ (Fairclough, 1995: 14). Il est décrit en termes de “structures conventionnelles utilisées pour construire un texte complet

¹⁶ Citation originale en anglais: “*If the concept at the heart of the dispute is vague, they need to suppress vagueness in their judgment and render an absolute verdict.*” (Leung, 2012: 129).

¹⁷ Citation originale en anglais: “[...] *what seems to be obscene to an individual might be seen as artistic expression to another*” (Leung, 2012: 132).

¹⁸ Citation originale en anglais: “[...] *the judge is not a machine [...the judge] cannot be ‘objective’; but he can be honest and fair.*” (Lord Radcliffe, 1968, cite par Zander, 2020: 340).

¹⁹ Citation originale en anglais: “*We may try to see things objectively as we please. None the less, we can never see them with any eyes except our own.*” (Benjamin N. Cardozo, 1921, cité par Zander, 2020: 341).

²⁰ Citation originale en anglais: “[...] *who inevitably base their decisions on their own values, views, and prejudices.*” (Chemerinsky, 2014, cité par Hartwell, 2023: 63).

²¹ Citation originale en anglais: “[...] *way of using language in connection with a particular type of social activity.*” (Fairclough, 1995: 14).

dans le genre donné [...]”²² (Durant, 2012: 22). Ces structures rhétoriques permettent d’établir un cheminement du discours à l’aide de *steps* (étapes) et *moves* (mouvements). Dans le domaine d’analyse du genre développé initialement par Swales (1981) et affiné par la suite par d’autres théoriciens de l’anglais de spécialité (Hyland, 2009; Johns, 2013), ces structures représentent des éléments de base d’un texte (Biber et al., 2007: 9). Les *moves* sont “des unités discursives ou rhétoriques remplissant des fonctions de communication cohérentes dans le texte”²³ (Swales, 2004: 228-229). Leur longueur peut varier, mais ils contiennent au moins une proposition (Connor et al., 2007: 24). Les *steps* sont des fragments textuels multiples qui composent un *move* (Moreno & Swales, 2018: 41). Swales (1990) a cité des exemples par rapport à la structure rhétorique des articles de recherche. Ainsi, “établir une niche de recherche” est classifié en tant qu’un *move*, tandis que son composant plus spécifique “indiquer une lacune” est un *step*. En ce qui concerne les avis judiciaires qui, de par leur appartenance à la *common law*, citent de nombreux précédents, une référence à une telle décision pourrait être classifiée comme un *step*.

Zander (2020) souligne que la capacité de démêler les précédents pertinents dans un long texte d’avis judiciaire constitue le travail d’un bon juriste (Zander, 2020: 274), ce qui souligne l’importance de la connaissance de la structure de textes juridiques pour les étudiant·e·s en droit, y compris celles et ceux qui apprennent le droit dans un pays de droit civil, comme la France. Williams (2007), Hirvela (2013), Grabe & Yamashita (2022) ont également souligné l’importance des éléments rhétoriques pour la compréhension de textes en langue étrangère.

La prise de conscience de ces éléments semble importante pour les juristes en herbe assistant aux cours d’anglais juridique (*legal English*), que certains chercheurs nomment *legalese* (Bhatia et al., 2008: 10). Swales, en 1982, l’appelle *English for Academic Legal Purposes* (*EALP*, anglais sur objectifs légaux académiques). À cette époque, l’auteur enseignait l’anglais à la faculté de droit à l’Université de Khartoum au Soudan.

Quel que soit le terme employé, l’anglais juridique peut être vu comme obscur et manquant de transparence, influencé par le français médiéval, l’anglo-saxon et le latin (Northcott, 2013: 215). Par le biais du premier, l’anglais juridique a acquis des phrases longues et compliquées, l’anglo-saxon lui a donné des allitérations, comme “*cease and desist*” (mise en demeure, cessation totale de faire quelque chose) (*ibid.*). L’utilisation du latin persiste jusqu’à présent, nous en avons déjà vu certains exemples comme *stare decisis*, *ratio decidendi*. En revanche, Tiersma (2008: 24) croit que l’anglais juridique peut aussi être “innovant et décontracté”.

²² Citation originale en anglais: “[...] genre [...] is described in terms of formal features, especially the conventional structures which are used to construct a complete text within the given genre.” (Durant, 2012: 22).

²³ Citation originale en anglais: “[...] “discoursal or rhetorical units performing coherent communicative functions in text” (Swales, 2004: 228-229).

Processus cognitifs lors des lectures en droit

La cognition est un “processus d’acquisition de la connaissance” (CNRTL, 2012), qui est structurée par le biais de catégories. La compréhension a lieu grâce à l’association des éléments d’un texte aux catégories fixées: par exemple, ce qui est associé à un crime ou ce qui ne l’est pas. En revanche, la compréhension d’un texte n’est pas mécanique, elle a lieu dans un corps capable de percevoir par d’autres sens que la vue. Comme le note Kintsch (1998: 410-411), c’est un ensemble complexe qui constitue “le Soi qui lit”:

La cognition ne se produit pas dans le vide ou dans un esprit désincarné, mais dans un corps qui perçoit, ressent et agit. L’image est reconstruite dans le cerveau et son contenu inclut les réactions du corps qui se sont produites en réponse à la scène originale – pas seulement ce qui s’est passé sur la rétine, mais les réactions corporelles au sens plus large, motrices et viscérales. [...] C’est le soi qui lit.²⁴

La cognition est d’autant plus importante à étudier dans le domaine du droit, que les connaissances juridiques sont construites sur des pratiques interprétatives des actions et comportements humains, ce qui attire l’attention sur la construction du sens dans cette sphère (Durant, 2012; Di Donato, 2020).

Le processus cognitif de la lecture de textes peut être décrit comme une “activité complexe de traitement de l’information dans laquelle des processus de niveau inférieur (*lower-level*) rapides et efficaces sont essentiels au fonctionnement des processus de compréhension de niveau supérieur (*higher-level*)”²⁵ (Nassaji, 2014: 13), où la lecture elle-même est associée à la compréhension de ce qui est perçu visuellement. Les deux niveaux “fonctionnent simultanément et interagissent l’un avec l’autre à certains moments”²⁶ (Grabe & Yamashita, 2022: 25).

La reconnaissance des mots, l’analyse syntaxique et l’encodage du sens sous forme de prépositions font partie des processus de niveau inférieur (*ibid.*: 24). On passe du sens flou d’un mot à la formation progressive d’une définition spécifique, au fur et à mesure que le mot s’intègre dans des unités textuelles plus larges: “les informations liées au mot dans la mémoire à long terme [...] sont insérées dans la mémoire de travail et participent à ce processus. Une structure cohérente apparaît dans laquelle le sens du mot est intégré”²⁷ (Kintsch, 1998: 165). Ainsi, ce sont les

²⁴ Citation originale en anglais: “*Cognition does not occur in a vacuum or in a disembodied mind but in a perceiving, feeling, acting body. The image is reconstructed in the brain, and its content includes the reactions of the body that occurred in response to the original scene – not just what happened on the retina, but bodily reactions in the widest sense, motor as well as visceral. [...] There is the self that is reading.*” (Kintsch, 1998: 410-411).

²⁵ Citation originale en anglais: “[...] *Many reading researchers now consider reading as a complex information-processing task in which rapid and efficient lower-level (reading) processes are critical to the operation of higher-level comprehension processes.*” (Nassaji, 2014: 13).

²⁶ Citation originale en anglais: “*Both levels of processes operate simultaneously and interact with each other at certain points [...]*” (Grabe & Yamashita, 2022: 25).

²⁷ Citation originale en anglais: “[...] *information linked to the word in long-term memory, semantic as well as personal-episodic, is instantiated in working memory and participates in the integration process. The result of the*

contextes dans lesquels le mot est trouvé qui vont permettre de former sa définition à chaque instant de plus en plus précisément. Ce principe est le fondement de la “modélisation des mécanismes cognitifs de la compréhension et de la mémorisation de textes” (Bernard, 2017: 1) que Kintsch (1998) a nommé le *modèle de construction-intégration* (*C-I model*). Il est à la base de la compréhension de l’écrit, ainsi que de l’apprentissage d’une langue qui se produit par le biais des va-et-vient de certains éléments entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme:

[...] la mémoire de travail et la mémoire à long terme “communiquent” par le biais [...] de processus d’intégration. Chaque fois qu’un élément [...] est activé (par exemple, par un accès lexical lors de la lecture), l’activation enregistre un autre effort pour appeler une définition et les connaissances associées situées dans la mémoire à long terme [...]. Au fil du temps, de nombreuses répétitions de ce processus pour un élément ou un groupe d’éléments génèrent un lien solide et plus facilement accessible avec une représentation dans la mémoire à long terme²⁸ (Grabe & Yamashita, 2022: 47).

Ces représentations apparaissent également dans les processus de niveau supérieur (*higher-level*) de compréhension qui incluent quatre composantes: la représentation de texte, le modèle de situation, les compétences de traitement souvent associés à la mémoire de travail, ainsi que les ressources de la fonction exécutive telles que l’attention, la métacognition, la motivation etc. (Grabe & Yamashita, 2022: 56-57). La représentation de texte reflète le traitement du texte en cours (*ibid.*: 56), tandis que le modèle de situation est “un réseau de connaissances en mémoire [...] sans oublier la connaissance de la langue et la représentation de la situation de communication” (Cordier, 2019: s.p.). La construction du modèle de situation est un élément important pour réussir la compréhension d’un texte (Lundquist, 2008: 14). Ainsi, au sens général, “comprendre un texte, c’est décoder les mots et [...] construire une représentation cohérente, en convoquant les connaissances préalables du lecteur (connaissances générales sur l’organisation du monde, sur les relations logiques entre les événements, sur la structure des textes, etc.)” (Golder & Gaonac’h, 2004: 116), ainsi que des connaissances spécifiques du domaine (Alexander, 1992).

Lecture active

Il y a presque 40 ans, Picard a posé une question pertinente par rapport à la lecture: “l’essentiel de ce qui a été relevé comme caractéristique [d’un] texte étant d’ordre inconscient, s’y trouve-t-il réellement [...] ou ne risque-t-il pas d’y avoir été projeté, ou du moins privilégié par une lecture subjective?” (Picard, 1986: 43). Notre lecture d’un texte peut-elle être objective? Comme nous l’avons vu, elle sera toujours

integration process is a coherent structure into which the word meaning has become embedded.” (Kintsch, 1998: 165).

²⁸ Citation originale en anglais: “[...] WM and LTM ‘communicate’ via [...] integration processes. Each time some item or chunk is activated (e.g., by lexical access while reading), the activation registers another effort to call up a definition and associated knowledge as another pathway from LTM [...] Over time, many repetitions of this process for an item or chunk will generate a strong and more readily accessible linkage to a representation in LTM.” (Grabe et Yamashita, 2022: 47).

subjective. Nous avons “affaire à une véritable appropriation” (*ibid.*: 47) du sens d’un texte, une interaction entre “le lecteur, le lu et le lectant” (*ibid.*: 294). En même temps, “[l]a lecture est une activité solitaire, de non-communication”, car il n’y a pas d’autre interlocuteur humain (Décuré, 1996: 162). La lecture “offre à l’apprenant d’une langue seconde le luxe du temps”²⁹ (Bernhardt, 2011: 1). C’est “une activité familière [...et] peut être définie comme la réception et la compréhension des idées et pensées d’un auteur à partir de signes visuels” (Golder & Gaonac’h, 2004: 17).

De manière plus interactive, la lecture est “une capacité complexe à extraire ou à construire le sens à partir d’un texte”³⁰ (Grabe, 2013: 8). C’est une activité qui combine plusieurs paramètres: fluidité, efficacité, compréhension, interaction, déploiement de stratégies, flexibilité, fixation des intentions, linguistique, évaluation continue et apprentissage (Grabe & Yamashita, 2022: 16-18).

Dans le domaine de l’anglais de spécialité, la compréhension de l’écrit occupe une place “curieuse” (Hirvela, 2013: 77). D’un côté, cette compétence est perçue comme la moins difficile dans de nombreuses enquêtes. De l’autre côté, elle est “au cœur de la plupart des activités des étudiants en anglais de spécialité, que ce soit pour acquérir une connaissance du discours du domaine cible ou en lien avec l’utilisation d’une autre compétence, comme l’écriture”³¹ (*ibid.*: 77). De plus, lire un texte en anglais général avec un sujet choisi par une équipe enseignante et adapté au niveau de connaissance de langue de ses publics étudiants peut différer de l’activité de lecture d’un texte dans le domaine juridique.

Lecture de textes numériques

La lecture numérique occupe une place importante dans le domaine de l’anglais juridique. Grabe & Yamashita (2022) la distinguent de la lecture en ligne: les textes numériques sont des documents figés que l’on trouve sur un support numérique, tandis que les textes en ligne sont ceux trouvés par le biais des moteurs de recherche et qui contiennent des hyperliens (*ibid.*: 388-389). Cette distinction est assez subtile, car même des textes au format PDF, par exemple, contiennent souvent des hyperliens. Aussi, les affaires juridiques en relation avec la Cour Suprême des États-Unis publiées sur les sites Oyez.org ou Justia.com peuvent être présentées sous ces deux formats. Nous les englobons sous le même terme de textes numériques et leur lecture en tant que “littératie numérique” (*digital literacy*), qui invite à “s’intéresser à ce

²⁹ Citation originale en anglais: “[...] *reading affords the second-language learner the luxury of time [...]*” (Bernhardt, 2011: 1).

³⁰ Citation originale en anglais: “*Reading can simply be defined as a complex ability to extract, or build, meaning from a text.*” (Grabe, 2013: 8).

³¹ Citation originale en anglais: “[...] *reading is at the heart of much of what ESP students do, both in acquiring knowledge of target community discourse and in conjunction with the use of another skill, such as writing.*” (Hirvela, 2013: 77).

qui est invisible ou semi-visible en plus de ce qui est visible [dans un texte]”³² (Hirvela, 2013: 91).

D’ailleurs, les textes écrits “sont toujours visuels aussi bien que linguistiques, même s’ils ne contiennent pas d’image”³³ (Prior, 2013: 519), car les caractères en gras ou en italiques ou en notes de bas de page, par exemple, ont un effet visuel. Dans le cas de textes numériques, les hyperliens y sont également visibles. En revanche, ces derniers cachent les autres textes auxquels ils sont associés. Ainsi, le “paysage sémiotique” (*semiotic landscape*, *ibid.*: 522) d’un texte sur papier diffère d’un texte numérique, en rendant la lecture de ce dernier plus complexe (Amadiou & Tricot, 2014: 77). *A contrario*, Kasper (2003) a montré que les étudiant·e·s qui lisent des textes en ligne passent plus de temps à lire, ce qui, à la longue, leur permet d’améliorer leur compréhension de l’écrit.

Compréhension de textes juridiques

Nous utilisons principalement le terme “compréhension de l’écrit” ou “lecture” même si, selon Bernhardt (2011), il est “devenu un peu terne, [...] en quelque sorte trop banal, trop restrictif aux yeux de certains universitaires”. Elle propose de le remplacer par “littératie”, qui “désigne la capacité à naviguer sémiotiquement dans le monde. En d’autres termes, tous les objets que l’on rencontre sont ‘lus et compris’ [...]”³⁴ (Bernhardt, 2011: 4).

“*Good reader*” ou “*bad reader*” sont deux concepts que l’on rencontre souvent dans la littérature anglophone sur la didactique de la compréhension de l’écrit. Classifier l’apprenant·e de manière binaire crée des catégories figées, tandis que la compréhension est un processus tellement complexe que nous ne pouvons pas le figer. Imaginons qu’une personne se soit bien reposée hier et n’a consommé que des aliments qui lui ont apporté de nouvelles ressources énergétiques sans détériorer le fonctionnement de son cerveau. Elle a lu un texte, voire plusieurs textes complexes et son niveau de compréhension était très élevé à ce moment-là. Aujourd’hui, après une dispute avec une personne proche, elle ne peut presque rien comprendre dans un texte qui est cependant plus facile que ceux d’hier. Cela fait-il d’elle une mauvaise lectrice? Ce propos n’a pas pour but de renoncer aux catégories proposées, mais d’élargir leurs champs lexicaux.

Comme Kintsch (1998: 82) l’observe, il est difficile de définir un bon lecteur, car plusieurs facteurs qui entrent en jeu peuvent se compenser. Ainsi, les “mauvais

³² Citation originale en anglais: “*Helping readers meaningfully engage what is invisible or semi-visible in addition to what is visible [...]*” (Hirvela, 2013: 91).

³³ Citation originale en anglais: “*Written texts are always visual as well as linguistic, even without images [...]*” (Prior, 2013: 519).

³⁴ Citation originale en anglais: “*The term ‘reading’ has become rather dull, meaning that somehow in the eyes of some academics it is too commonplace, too restricting. Literacy is the more fashionable notion. It is the term that [...] refers to the ability to navigate semiotically through the world. In other words, all objects that one encounters are ‘read and understood’ [...]*” (Bernhardt, 2011: 4).

lecteurs” peuvent recourir à des processus de haut niveau lorsqu’ils ne peuvent pas décoder le sens d’une phrase (Bernhardt, 2011: 36), par exemple, faire plus attention au contexte (Grabe & Yamashita, 2022: 107); alors qu’un “bon lecteur” qui lit un texte technique très complexe engagera des processus de bas niveau, ceux du décodage phrase par phrase (*ibid.*, 320). Enfin, les “bons lecteurs” en langue étrangère recourent aux mêmes solutions que les locuteurs natifs (Berzak & Levy, 2023: 190).

Kintsch (1998: 282) avance que

de nombreuses personnes très intelligentes et de bons lecteurs peuvent être de piètres décodeurs, et une personne qui en sait beaucoup sur un domaine particulier, mais qui a de faibles compétences en lecture, peut obtenir de meilleurs résultats qu’un lecteur très compétent dans des circonstances appropriées.³⁵

L’auteur énumère trois facteurs qui peuvent déterminer le niveau de lecture: les compétences de décodage, les compétences linguistiques et les connaissances du domaine (*ibid.*: 283-287). En ce qui concerne la langue étrangère (L2) plus spécifiquement, Bernhardt (2011) propose son modèle compensatoire de la compréhension de l’écrit. Celui-ci est composé de trois éléments: la littéracie en langue première (écriture alphabétique, vocabulaire, structures textuelles, croyances, représentations de ce qu’est un mot ou une phrase, etc.), la connaissance de la langue étrangère (formes grammaticales, vocabulaire, distance entre L1 et L2, etc.) et des variables inconscientes (*unexplained variance*), telles que les stratégies de compréhension, l’engagement, les connaissances du domaine, la motivation, etc. (*ibid.*: 38). L’auteure souligne que la littéracie en L1 est une composante importante pour la compréhension: l’apprenant·e ayant des difficultés dans sa L1 en aura probablement dans la lecture en L2. Elle invite d’en tenir compte en cours de langue (*ibid.*: 39). Cette idée est également partagée par d’autres (Swaffar et al., 1991; Koda, 2016; Grabe et Yamashita, 2022). Ainsi, Décuré (1996) note que ne pas utiliser la L1 dans l’apprentissage de L2, c’est “comme lancer à la mer, sans bouée, quelqu’un qui ne sait pas nager” (*ibid.*: 159).

Grabe & Yamashita (2022) énumèrent les composantes qui assurent une bonne compréhension de l’écrit: des connaissances approfondies du vocabulaire, des connaissances syntaxiques et des compétences de traitement, l’utilisation de stratégies de lecture et de processus de haut niveau, connaissances du genre discursif (Grabe & Yamashita, 2022: 251). Parmi ces composantes, la connaissance du vocabulaire est la plus importante (Décuré, 1996: 161; Grabe & Yamashita, 2022: 255). L’enseignement du vocabulaire peut prendre deux formes: la lecture intensive se pratique dans un enseignement direct (en classe) avec des activités plutôt courtes; la lecture extensive concerne la lecture de textes plus longs et plus nombreux. La lecture intensive “peut cibler le vocabulaire thématique le plus fréquent, les mots-clés du domaine et les mots académiques généralement utiles. Elle permet également un

³⁵ Citation originale en anglais: “[...] many highly intelligent persons and fluent readers may be poor decoders, and a person who know a great deal about a particular domain but has low reading skills can outperform a highly skilled reader under the right set of circumstances.” (Kintsch, 1998: 282).

entraînement explicite au vocabulaire”³⁶ (Grabe & Yamashita, 2022: 274). En revanche, il est impossible d’apprendre tout le vocabulaire nécessaire en classe. Krashen (2013: 30) note que “l’enrichissement du vocabulaire implique de nombreuses rencontres avec des mots inconnus – ce qui veut dire beaucoup de lecture”³⁷ (Krashen, 2013: 30). Autrement dit, “on apprend à lire en lisant (et en lisant beaucoup)”³⁸ (Grabe & Yamashita, 2022: 430). De plus, la lecture extensive a pour avantage la liberté de choisir les moments de lecture les plus appropriés en dehors de la classe (Décuré, 2018: 6) et aide à améliorer la fluidité (*fluency*) et la vitesse de lecture (Malakowsky, 2023: 82).

En ce qui concerne l’anglais juridique en France, l’étude des textes de la *common law* exige à la fois la compréhension de textes juridiques, ainsi que leur interprétation dans le cadre d’un système légal différent du droit civil. Pour s’appropriier ces spécificités de la *common law*, des activités de lecture dirigées ainsi que la lecture extensive de textes juridiques est nécessaire. Ces activités peuvent être menées seulement dans le but de développer la compréhension de l’écrit en langue étrangère ou bien pour améliorer d’autres compétences en partant de la lecture de textes (Hirvela, 2013: 81).

Conclusion

Nous avons examiné la compréhension de textes juridiques en anglais sous des angles différents: la philosophie du droit, la cognition et la catégorisation, les caractéristiques principales de la *common law*, les spécificités du genre légal pour terminer par la compréhension de textes juridiques en anglais de spécialité. À notre avis, tous ces aspects sont importants pour comprendre les textes juridiques.

Alors, pourquoi se focaliser sur la compréhension de textes juridiques en anglais, quand Internet nous donne la possibilité de traduire la page directement et lire la traduction dans sa langue natale? La compréhension n’est pas seulement le décodage. L’appropriation des notions juridiques sous l’angle linguistique, philosophique, voire psychocognitif, est importante pour la compréhension de ce qu’est le droit. De même, l’intelligence artificielle peut être utile pour comprendre un texte en langue étrangère, le traduire et même en faire une synthèse. En revanche, la compréhension de textes ou de concepts à l’aide d’intelligence artificielle ne peut représenter que son côté mécanique, car l’être humain, lui, possède une conscience qui est incarnée, c’est-à-dire qu’elle est dans son corps (Lakoff, 1990; Kintsch, 1998).

³⁶ Citation originale en anglais: “*Direct instruction can target the most frequent thematic words, key related topical words, and generally useful academic words. [It] also permits explicit vocabulary practice [...]*” (Grabe & Yamashita, 2022: 274).

³⁷ Citation originale en anglais: “[...] *vocabulary growth requires many encounters with unfamiliar words – in other words, a great deal of reading [...]*” (Krashen, 2013: 30).

³⁸ Citation originale en anglais: “[...] *one learns to read by reading (and by reading a lot).*” (Grabe & Yamashita, 2022: 430).

Cette conscience incarnée se retrouve dans l'image de Thémis souvent “représentée tenant les plateaux d’une balance avec laquelle elle pèse les arguments des parties adverses” (Geraci, 2022). Métaphoriquement, elle met dans sa balance les arguments des deux parties. Si les faits ont leur importance, la compréhension ne peut pas se limiter au contenu compris. “Comprendre, c’est toujours comprendre autrement” (Gadamer, 1996, cité par Castellotti, 2017: 69).

Par cet article, nous espérons avoir participé à un dialogue interdisciplinaire sur la notion de texte juridique et de sa compréhension. En ce qui concerne la didactique des langues plus particulièrement, nous espérons avoir proposé une vision cohérente et non figée, de la compréhension de textes et notamment du discours juridique, qui offre une complexité factuelle, métaphorique, philosophique et politique.

Références bibliographiques

- ACADÉMIE FRANÇAISE. 2023. Dictionnaire de l’Académie française (9e édition). Philosophie. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P1993>.
- ALEXANDER, Patricia A. 1992. Domain knowledge: evolving themes and emerging concerns, *Educational Psychologist* 27, 33-51.
- AMADIEU, Franck & André TRICOT. 2014. *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris: Retz.
- BARR, Rebecca, Michael L. KAMIL, Peter B. MOSENTHAL & P. David PEARSON (dir.). 1991. *Handbook of reading research* (Vol. 2). New York: Longman.
- BERNARD, Frédéric. 2017. Modèles cognitifs de la compréhension de textes. Dans BERNARD, Frédéric (dir.). *Les mécanismes de la lecture. Développement normal et pathologique de l’enfant à la personne âgée*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 1-22.
- BERNHARDT, Elizabeth B. 2011. *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Routledge.
- BERZAK, Yevgeni et Roger LEVY. 2023. Eye Movement Traces of Linguistic Knowledge in Native and Non-Native Reading. *Open Mind: Discoveries in Cognitive Science* 7, 179-96.
- BEVERIDGE, Barbara J. 2002. Legal English – How It developed and why it is not appropriate for international commercial contracts. Dans MATILA, Heikki Eero Sakari (dir.). *The Development of Legal Language*. Helsinki: Finnish Lawyer’s Publishing, 1-15.
- BHATIA, Vijay K., Christopher N. CANDLIN & Paola EVANGELISTI ALLORI. 2008. Introduction. Dans BHATIA, Vijay K., Christopher N. CANDLIN & Paola EVANGELISTI ALLORI (dir.). *Language, Culture and the Law: The Formulation of Legal Concepts across Systems and Cultures*. Bern: Peter Lang, 9-20.
- BIBER, Douglas, Ulla CONNOR & Thomas A. UPTON. 2007. Discourse analysis and corpus linguistics. Dans BIBER, Douglas, Ulla CONNOR & Thomas A. UPTON

- (dir.). *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Vol. 28. Amsterdam: John Benjamins, 1-20.
- CASTELLOTTI, Véronique. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier.
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (CNRTL). 2012. Lexicographie. Cognition. <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/cognition>
- CONNOR, Ulla, Thomas A. UPTON & Budsaba KANOKSILAPATHAM. 2007. Introduction to move analysis. Dans BIBER, Douglas, Ulla CONNOR & Thomas A. UPTON (dir.). *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Vol. 28. Amsterdam: John Benjamins, 21-41.
- CORDIER, Françoise. 2019. Compréhension du langage: un paradigme pour la cognition. (Édition publiée sur OpenEdition Books). Dans DENIS, Michel (dir.) *La psychologie cognitive*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 201-224. <https://books.openedition.org/editionsmslh/14805>
- DE BEAUVOIR, Simone. 1949. *Le deuxième sexe*. Tome 1. Paris: Éditions Gallimard.
- DECURE, Nicole. 1996. L'arbre qui cache la forêt : Incidence de la lecture préalable d'un texte français sur la compréhension d'un texte anglais. *Les Après-midi de LAIRDIL* 6, 29-56 (157-182, numérotation d'après HAL). URL/ : <https://hal.science/hal-03752483/document>.
- DÉCURÉ, Nicole. 2018. French Science Students Reading in a Foreign Language: Constraint or Pleasure? *Advances in Language and Literary Studies* 9:4, 1-7.
- DI DONATO, Flora. 2020. *The Analysis of Legal Cases. A Narrative Approach*. London: Routledge.
- DURANT, Alan. 2012. Reading cases in interdisciplinary studies of law and literature. Dans WAN, Marco (dir.). *Reading the Legal Case: Cross-Currents Between Law and the Humanities*. New York: Routledge, 11-28.
- FAIRCLOUGH, Norman. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- GERACI, Cindy. 2022. Thémis, déesse de la Justice. Musée du Barreau de Paris. <https://www.museedubarreaudeparis.com/themis-deesse-de-la-justice/>.
- GOLDER, Caroline & Daniel GAONAC'H. 2004. *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- GOTTI, Maurizio. 2008. The Formulation of Legal Concepts in Arbitration Normative Texts in a Multilingual, Multicultural Context. Dans BHATIA, Vijay K., Christopher N. CANDLIN & Paola EVANGELISTI ALLORI (dir.). *Language, Culture and the Law: The Formulation of Legal Concepts across Systems and Cultures*. Bern: Peter Lang, 23-45.

- GRABE, William. 2013. Key Issues in L2 Reading Development. Dans DENG, Xudong et Richard SEOW (dir.). *Alternative Pedagogies in The English Language and Communication Classroom*, 8-18.
- GRABE, William & Junko YAMASHITA. 2022. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARTWELL, Laura M. 2023. “Once an alien has passed through our gates”: Noncitizens in three US Supreme Court oral arguments. Dans GUILLÉN-NIETO, Victoria, DOVAL PAIS, Antonio & Dieter STEIN (dir.), *From Fear to Hate. Legal-Linguistic Perspectives on Migration*, Berlin: De Gruyter Mouton, 63-83.
- HIRVELA, Alan. 2013. ESP and Reading. Dans PALTRIDGE, Brian et Sue STARFIELD (dir.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Wiley-Blackwell, 77-94.
- HYLAND, Ken. 2009. *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum.
- JOHNS, Ann M. 2013. Rhetorical Genre Studies (RGS) and the Teaching of EFL Reading and Writing – or Genre Is Much More Than Text Structure. Dans DENG, Xudong & Richard SEOW (dir.). *Alternative Pedagogies in The English Language and Communication Classroom*, 1-7.
- KASPER, Loretta F. 2003. Interactive hypertext and the development of ESL students’ reading skills. *The Reading Matrix: An International Online Journal* 3:3, 120-136.
- KINTSCH, Walter. 1998. *Compréhension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KODA, Keiko. 2016. Development of word recognition in a second language. Dans CHEN, Xi, Vedran DRONJIC & Rena HELMS-PARK (dir.), *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistic issues*. New York: Routledge, 70-98.
- KORZYBSKI, Alfred. 1958. *Science and Sanity. An introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. 4th ed. New York: The Science Press Printing.
- KRASHEN, Stephen. 2013. Reading and vocabulary acquisition: Supporting evidence and some objections. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1:1, 27-43.
- LAKOFF, George. 1990. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- LEUNG, Janny. 2012. On the edge of reason: Law at the borderline. Dans WAN, Marco (dir.). *Reading the Legal Case: Cross-Currents Between Law and the Humanities*. New York: Routledge, 128-141
- LUNDQUIST, Lita. 2008. *Navigating in Foreign Language Texts*. Danemark: Samfundslitteratur.
- MACCORMICK, Neil. 1987. Why Cases Have Rationes and What These Are. Dans GOLDSTEIN, Laurence (dir.). *Precedent in Law*. Oxford: Clarendon Press, 155-182.
- MALAKOWSKY, Daniel. 2023. A Modified Extensive Reading and Repeated Reading Intervention with Adult ESL Students. *Reading in a Foreign Language* 35:1, 72-99.

- MORENO, Ana I. & John M. SWALES. 2018. Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes* 50, 40-63.
- MORISSETTE, Yves-Marie. 2013. Les caractéristiques classiquement attribuées à la Common Law. *Revue internationale de droit comparé* 65:3, 613-636.
- NASSAJI, Hossein. 2014. The role and importance of lower-level processes in second language reading. *Language Teaching* 47: 1, 1-37.
- NORTHCOTT, Jill. 2013. Legal English. Dans PALTRIDGE, Brian & Sue STARFIELD (dir.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Wiley-Blackwell, 213-226.
- PICARD, Michel. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- PRIOR, Paul. 2013. Multimodality and ESP Research. Dans PALTRIDGE, Brian et Sue STARFIELD (dir.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Wiley-Blackwell, 519-534.
- SOLAN, Lawrence M. 1993. *The Language of Judges*. Chicago: University of Chicago Press.
- SWAFFAR, Janet. K., Katherine M. ARENS & Heidi BYRNES. 1991. *Reading for meaning: An integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- SWALES, John M. 1981. *Aspects of Article Introductions*. Birmingham: University of Aston.
- SWALES, John M. 1982. The case of cases in English for academic legal purposes. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 20, 139-148.
- SWALES, John M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, John M. 2004. *Research Genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TIERSMA, Peter. 2008. The nature of legal language. Dans GIBBONS, John & M. Teresa TURELL (dir.), *Dimensions of Forensic Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 7-26.
- WAN, Marco. 2012. Introduction. Dans WAN, Marco (dir.). *Reading the Legal Case: Cross-Currents Between Law and the Humanities*. New York: Routledge, 1-8.
- WILLIAMS, Joanna P. 2007. Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction. Dans McNamara, Danielle S. (dir.), *Reading comprehension strategies*. New York: Lawrence Erlbaum, 199-219.
- ZANDER, Michael. 2020. *The Law-Making Process*. Oxford: Hart.
- ZARTALLOUDIS, Thanos. 2012. The making of legal cases and the idea of precedent in the common law. Dans WAN, Marco (dir.). *Reading the Legal Case: Cross-Currents Between Law and the Humanities*. New York: Routledge, 109-127.