Madeline Lutjeharms
Bruxelles

Déchiffrement de textes en langue étrangère

Reconnaissance de mots et analyse syntaxique[1]

Lesen ist eine komplexe Tätigkeit: Generell lässt sie sich gliedern in die Entzifferung der Form oder der grafischen Zeichen, die automatisch verläuft, und in die inhaltliche Verarbeitung, für die Aufmerksamkeit erforderlich ist. Die unteren Verarbeitungsebenen - Prozesse wie der lexikalische Zugriff, die Worterkennung und die syntaktische Analyse - werden vor allem in der Kognitionspsychologie untersucht. Beim Lesen einer Fremdsprache sind im Falle unzureichender Sprachkenntnisse Strategien schwacher Lesender erforderlich. Schwache Lesende verarbeiten die Formebene so langsam, dass sie nur schwer zu einem inhaltlichen Verständnis gelangen, ohne Ratestrategien einzusetzen oder Textteile zu übergehen. Eine bewusste Hypothesenbildung kann zwar das Textverständnis unterstützen und ist oft unerlässlich, wenn eine Sprache nicht gut genug beherrscht wird. Es handelt sich dabei aber um eine sehr aufwändige Strategie, die leicht zu ungenauem und fehlerhaftem Verstehen führt. Die beste Methode zum Erreichen von Lesefertigkeit in einer Fremdsprache ist daher ein effizienter Spracherwerb, zu dem das Lesen seinerseits beitragen kann. Der Artikel schließt mit praktischen Vorschlägen zu verschiedenen Formen des Umgangs mit Texten, durch die die unteren Verarbeitungsebenen besser automatisiert werden sollen. (Red.)

1. Introduction

Globalement on peut discerner deux niveaux différents en lecture: le niveau de la forme ou de la surface, appelé déchiffrement, et le niveau du message ou du contenu, appelé compréhension. Nous savons peu sur le passage des informations d'un niveau à l'autre, mais une séparation stricte semble peu probable. Néanmoins, pour pouvoir mieux saisir le processus de lecture, une distinction s'avère nécessaire. Dans cet article, nous nous proposons de décrire le processus de déchiffrement chez le lecteur expert d'une part et chez le lecteur en phase d'apprentissage d'autre part. Nous n'avons pas retenu les situations où la nouvelle langue se caractérise par une écriture soit non-alphabétique, soit alphabétique mais très différente des langues étudiées habituellement en Suisse.

2. Processus automatiques et attentionnels

Dans le processus de lecture experte d'un adulte, on peut discerner le traitement automatique et le traitement attentionnel des données. Le déchiffrement de la forme, donc des signes graphiques, est un processus automatique. Ceci ne veut pas dire qu'il se passe de manière inconsciente, puisque le lecteur réalise qu'il déchiffre un texte, mais il ne se rend pas compte de sa manière de procéder.

Il est évident que le fait de bien comprendre un texte, autrement dit de le traiter sémantiquement, demande une certaine attention. Mais les enfants qui apprennent à lire dans leur langue maternelle ont aussi besoin d'attention pour le déchiffrement. En effet, la forme écrite de la langue déjà acquise oralement est nouvelle. Quant aux apprenants d'une langue étrangère, ils possèdent certes la technique de lecture, mais les connaissances linguistiques requises dans la nouvelle langue leur manquent de même que l'expérience du déchiffrement dans cette dernière. Ainsi, dans les deux cas, le déchiffrement est un processus plus ou moins attentionnel. Il n'en reste pas moins vrai que le traitement automatique de la forme est une capacité indispensable pour accomplir des tâches complexes comme la compréhension de textes.

Le traitement automatique en mémoire de travail n'est pas limité. Il s'agit d'un processus rapide et parallèle qui ne demande pas d'effort. En mémoire de travail (qui est - du point de vue de la durée - une mémoire à court terme), les données en provenance du registre sensoriel sont traitées à l'aide des informations extraites de la mémoire à long terme. Le traitement attentionnel par contre est un processus conscient, lent, sériel (une tâche après l'autre), ne possédant qu'une capacité limitée. Dans un processus conscient, on ne peut pas traiter beaucoup d'informations simultanément. L'attention est donc nécessairement sélective; le lecteur doit se concentrer sur certains stimuli qui - selon ses connaissances préalables - peuvent être simples ou très compliqués. Un traitement attentif est requis pour des informations nouvelles et/ou incohérentes ainsi que pour la compréhension du sens du texte. Certains processus attentionnels qui ne sont pas d'ordre sé-

mantique peuvent être automatisés par un traitement répété; c'est le cas notamment de la perception visuelle, de l'accès lexical, de la reconnaissance des mots et de l'analyse syntaxique.
Quand des processus attentionnels sont requis pour le traitement de la forme - p.ex. lorsqu'on lit un texte dans une langue qu'on maîtrise mal ou dont le vocabulaire ou le style présentent des difficultés - le lecteur ne dispose plus de capacités suffisantes pour se concentrer sur le sens. Parfois il lui faut recourir à un code mieux maîtrisé comme la traduction en langue maternelle. Pour les enfants débutants en lecture, ce code est celui de l'écoute. Plus les processus sont automatisés, plus il reste de capacités pour la compréhension et pour la structuration des informations nouvelles avant leur intégration dans la mémoire à long terme. Ainsi la manière la plus efficace pour améliorer la lecture en langue étrangère est l'acquisition de meilleures compétences langagières.

3. Les recherches sur le déchiffrement des mots

Les informations sur le processus de lecture experte proviennent surtout des expériences faites en laboratoire de psychologie cognitive. Une littérature abondante existe sur les différents stades de la reconnaissance du mot, principalement sur la décision lexicale. Dans ces recherches, un mot est présenté dans des conditions spécifiques et le sujet de l'expérience doit décider s'il s'agit d'un mot ou d'un non-mot. Les erreurs et le temps de réaction sont alors mesurés. On recourt souvent à des expériences dites d'amorçage: avant de présenter le mot à reconnaître, un mot amorce est présenté qui possède, par sa ressemblance formelle et/ou sémantique, une relation bien définie avec le mot cible. Le mot amorce est susceptible d'influencer - de faciliter ou de ralentir - la reconnaissance du mot cible[2]. Les résultats de l'expérience peuvent confirmer ou réfuter une hypothèse sur la reconnaissance lexicale ou sur la structure du lexique mental. Pour le traitement syntaxique, des expériences en laboratoire utilisent souvent des structures ambiguës. Bien qu'en psychologie cognitive, les expériences se concentrent sur le déchiffrement, certaines théories portent sur la compréhension, p.ex. la théorie du schéma[3] ou les théories de compression des informations traitées.
En recherche pédagogique, on s'est surtout intéressé à l'apprentissage de la lecture chez les enfants et en particulier aux stratégies qu'utilisent les lecteurs soit habiles soit faibles. Quand les enfants lisent à haute voix, on remarque parfois des erreurs qui reflètent l'idée qu'ils se font de la suite de la phrase et du texte. Cette observation a conduit à une théorie de la lecture comme processus de prédiction, "top-down", alors qu'en psychologie cognitive, la lecture est plutôt décrite comme un processus "bottom-up" (ou ascendant: des signes au sens). La première de ces théories a connu beaucoup de succès en didactique des langues étrangères entre 1970 et 1980, lorsque la lecture était décrite comme un processus de formation d'hypothèses et de prédictions. Plus tard, les deux approches ont abouti à une conception interactive de la lecture qui stipule que le texte contient des données que nous déchiffrons à l'aide de nos connaissances linguistiques et de notre expérience des aspects formels des textes. Ces données combinées avec nos connaissances générales (concernant le monde, le sujet ….) mènent à la compréhension du texte. Nous générons de manière plutôt automatique des idées vagues sur la suite probable du texte (sur sa forme et peut-être même sur son sens); selon leur confirmation ou leur rejet, elles accélèrent ou ralentissent le déchiffrement.
Entretemps, la formation d'hypothèses paraît comme la stratégie d'un lecteur plutôt faible. Dans la mesure où il procède par un déchiffrement lent et donc peu efficace, il est forcé de deviner le sens et/ou d'omettre des parties du texte pour arriver à une certaine compréhension sans contrôler si c'est la bonne (Bernhardt 1991, 93-171; Haynes 1993; Lutjeharms 1997a).
Les expériences portant sur le traitement de texte en langues étrangères sont assez récentes et encore peu nombreuses. Pour comprendre le processus de lecture en langue étrangère, nous avons donc besoin des informations résultant des expériences du processus de lecture experte en langue première.

4. Les niveaux du déchiffrement

La division en différents niveaux, du signe graphique jusqu'au sens, correspond plus ou moins aux stades de traitement chez le lecteur habile qui parcourt un texte de manière cursive. Avec d'autres intentions - p.ex. le repérage d'une information précise, la recherche de mots clefs, la lecture rapide et/ou en diagonale destinée à se faire une première idée du contenu -, l'importance des différents niveaux peut varier. D'autres facteurs de variation s'y ajoutent tels les connaissances spécifiques du sujet du texte ou le degré d'expérience en lecture. Pour simplifier la description de ce processus très complexe, le classement suivant ne retient que les connaissances et les aptitudes principales requises pour le déchiffrement[4].

4.1. Le niveau graphophonique

Pendant la lecture, les yeux bougent par sauts d'un point de fixation à un autre. Ces sauts sont appelés 'saccades'. Si la lecture se passe sans problèmes, les saccades opèrent vers l'avant; dans le cas contraire, de fréquentes saccades régressives sont observées.

Ainsi, le nombre et la durée des fixations nous renseignent sur les processus cognitifs sous-jacents. De plus, lors d'une fixation, une vision parafovéale[5] de la périphérie supporte le choix du prochain point de fixation. La perception de formes orthographiques familières accélère le décodage visuel. Nous ne percevons pas seulement des successions de lettres, mais aussi des morphèmes ou des séquences graphiques usuelles dans la langue concernée. La forme globale du mot a donc une influence sur la reconnaissance lexicale.

Le rôle d'une évocation de codes phonologiques de forme très abstraite est controversé parmi les chercheurs et pourrait dépendre du niveau d'expérience du lecteur. Peut-être le lecteur habile a-t-il un accès direct au mot à partir de la représentation orthographique? Mais il est également concevable que l'accès lexical passe toujours par une évocation du code phonologique. Toutefois, pendant la lecture de parties de texte difficiles, une forme de subvocalisation ou parole intérieure est souvent observée (à différencier de l'évocation du code phonologique mentionnée ci-dessus). Cette subvocalisation supporte le traitement en mémoire de travail, puisque le code acoustique constitue le code préféré pour garder les informations quelques instants en mémoire de travail (Gathercole / Baddeley 1993: 8ff.). C'est d'ailleurs pour cette raison que nous utilisons une forme de (sub)vocalisation pendant la recherche du sens d'un mot dans le dictionnaire.

4.2. La reconnaissance lexicale

L'accès lexical est le premier stade de la reconnaissance d'un mot et signifie l'activation de la représentation de ce mot dans le lexique mental. Ce terme désigne le savoir langagier en mémoire (à long terme). Un décodage se passe au niveau formel et permet l'accès immédiat au niveau sémantique à un lecteur doté d'une bonne compétence dans la langue utilisée. Il semble que les connaissances langagières soient organisées en réseaux: à l'évocation du mot cible, tout un réseau est activé en même temps de manière plus ou moins forte. Cette activation peut expliquer pourquoi des mots ou morphèmes proches quant à leur forme et/ou leur sens ainsi que des mots qui apparaissent souvent dans le même contexte, sont activés plus vite dans la continuation de la lecture.

Beaucoup d'observations attestent le rôle important que jouent les connaissances morphologiques pendant le processus de reconnaissance lexicale. Cependant, il n'est pas clair si une décomposition morphologique est obligatoire pour l'accès lexical. Le temps de traitement d'un mot diminue lorsque les mêmes mots ou parties de mots sont traités fréquemment. La fréquence d'occurrence - ou du point de vue du lecteur, la familiarité avec le mot - facilite donc la reconnaissance lexicale. On a également observé que le début d'un mot a plus d'influence sur l'accès lexical que sa fin (Aitchison 1987, 113f, 119f.; Emmorey / Fromkin 1988).

4.3. Le traitement syntaxique

Pour arriver à la compréhension, il faut identifier les relations structurelles entre les mots, c'est-à-dire qu'il faut savoir reconnaître les syntagmes, parfois complexes. En anglais, l'ordre des mots est presque le seul indicateur syntaxique; en français, c'est l'indicateur principal. En allemand, où l'ordre des mots est très flexible, le lecteur se trouve confronté à un grand nombre d'indicateurs syntaxiques, comme les terminaisons flexionnelles, la congruence ou la valence verbale. C'est par la combinaison de ces indicateurs syntaxiques que l'on parvient au décodage. Il est probable que certains aspects syntaxiques, tels que la flexion et la valence verbale, sont inclus dans la représentation lexicale dans le lexique mental. De plus, le décodage peut vraisemblablement profiter de connaissances sur les structures de phrases admises dans une langue donnée.

4.4. La compréhension de texte

La compréhension est le résultat d'un déchiffrage réussi, pour autant que le lecteur possède les connaissances préalables pour le traitement du message. Ce savoir préalable détermine quelles informations le lecteur peut traiter et intégrer en mémoire et quelles sont les inférences intentionnelles qu'il est capable d'accomplir. L'ensemble de ces opérations conduit à une représentation mentale plus ou moins élaborée au niveau sémantique. Pourtant, l'objectif d'une lecture et l'attention portée à la tâche influencent également le choix des informations à traiter et la qualité de ce traitement. D'autre part, la familiarité avec le type de texte et l'expérience textuelle générale facilitent la compréhension: dès qu'un certain seuil de capacités et de connaissances en langue étrangère est atteint, les techniques et compétences de lecture acquises en langue maternelle peuvent être transférées.

5. La lecture en langue étrangère

On a souvent constaté que le lecteur habile en langue maternelle devient un lecteur faible en langue étrangère, si celle-ci n'est pas encore suffisamment maîtrisée. Ses lacunes linguistiques l'obligent à utiliser des stratégies "top-down" compensatoires, par exemple des inférences au niveau de la surface, ou encore des formes de simplification, notamment l'omission de mots ou de parties de texte, espérant ainsi atteindre une certaine compréhension. Toutefois, comparé au lecteur faible en langue maternelle, il a l'avantage de mieux évaluer ses lacunes et de disposer d'une meilleure expérience pour inférer. Néanmoins, pour devenir un lecteur habile en lan-

gue cible, un certain nombre de compétences langagières sont nécessaires, comme la représentation du mot dans le lexique mental. La représentation acquise peut être transmise aux mots visiblement apparentés ou aux internationalismes, qui pourraient même avoir une représentation commune. Si, en revanche, une nouvelle représentation doit être développée, les concepts acquis sont largement transférables aux formes nouvelles.
La nécessité de développer de nouvelles routines pour l'analyse syntaxique dépend de la relation entre langues connues et langue cible. Les germanophones apprenant le français ou l'anglais n'ont pas de problème concernant l'ordre syntaxique sujet-verbe-objet qu'ils connaissent par leur L1. Mais les francophones apprenant l'allemand sont confrontés à un système complexe d'ordre de mots qui leur demande de développer un traitement d'indications syntaxiques nouvelles. On a pu observer que les apprenants commencent par utiliser les routines familières avant d'appliquer progressivement des stratégies d'analyse syntaxique propres à la langue cible, sans pour autant abandonner les premières routines si elles ne gênent pas l'analyse (Koda 1993; Liu et al. 1992: 453ff.; McDonald / Heilenman 1991: 333f.).

6. La lecture et l'apprentissage de la langue

Dans l'enseignement, les textes sont utilisés principalement comme input pour l'apprentissage de la langue. Par ailleurs l'emploi automatique des connaissances langagières résulte d'un entraînement poursuivi et cohérent. Dans cette optique, une lecture répétée du même texte ou la lecture de nombreux textes de genres et sujets différents constituent une bonne méthode d'apprentissage dès qu'une connaissance minimale (lexicale et grammaticale) sera présente.

6.1. Le rôle de la traduction et de la prononciation

Quand la compréhension du texte en langue cible s'avère difficile, il est indiqué d'utiliser des traductions de mots ou de passages. En effet, il est très important que les formes soient reliées au sens, même si c'est par un détour. La traduction de mots ou de phrases est le moyen le plus efficace pour y arriver. Des recherches récentes portant sur des mots isolés ont montré que la traduction du mot en L1 est souvent activée automatiquement lors de la présentation d'un mot en langue étrangère (Costa et al. 2000; Dijkstra et al. 1998). Il n'est donc pas raisonnable de vouloir écarter à tout prix la langue maternelle de l'enseignement.
La prononciation - compréhensible, mais pas nécessairement parfaite - ne peut pas être négligée pendant l'acquisition de la lecture, car elle contribue à ancrer le mot dans la mémoire. Quelqu'un qui n'acquiert pas la prononciation en inventera une lui-même et se crée ainsi de grands problèmes pour l'assimilation d'autres aptitudes langagières (skills). Une présentation par deux canaux, visuel et acoustique, facilite la compréhension et l'apprentissage. Cette manière de procéder s'avère utile occasionnellement, surtout aux lecteurs débutants, mais elle est à restreindre aux extraits de texte et ne devrait pas devenir une habitude.

6.2. Difficulté des textes et pédagogie différenciée

La difficulté textuelle est relative, puisqu'elle dépend non seulement du style du texte, mais aussi et surtout de la connaissance du thème par le lecteur et de ses compétences langagières. La difficulté de la langue en elle-même relève en grande partie de la distance - générale ou pour des aspects précis - entre la langue cible et la langue maternelle et/ou d'autres langues acquises.
Ce constat d'une difficulté relative parle en faveur d'une utilisation privilégiée de la pédagogie différenciée pour les textes écrits: tous les apprenants ne doivent pas nécessairement lire les mêmes textes. L'enseignant peut prévoir un choix de textes qui varient en thèmes et en difficulté. Afin de motiver les apprenants pour la lecture, il convient de prendre en considération leur style personnel d'apprentissage et leurs intérêts. Le travail intensif avec quelques textes peut être aussi propice qu'une lecture superficielle de textes multiples (en travail individuel ou en petits groupes) pour lesquels les apprenants élaboreront eux-mêmes des exercices [6]. Ces derniers consistent en tâches précises comme le repérage de mots clefs, de mots nouveaux (le recours à un dictionnaire est- il nécessaire ou non pour la compréhension?), de mots avec certains morphèmes (racines, affixes, terminaisons) ou appartenant à un même réseau sémantique. Tout en préparant ce genre d'exercices, les apprenants sont incités à lire et à relire le texte avec une attention particulière portée à l'expression et finissent par automatiser des formes nouvelles. Ils sont ainsi plus facilement amenés à la lecture indépendante.

6.3. Propositions pour le travail de texte

Chaque lecture est une forme d'apprentissage de la langue, qui augmente la fréquence et donc la rapidité de la perception et du traitement. Après la lecture, on retient le message, habituellement sans se rappeler sa forme de surface, du moins pas de façon consciente. La surface est néanmoins conservée d'une certaine manière puisqu'on a constaté qu'un texte dont le lecteur ne se souvient plus est lu plus vite qu'un nouveau texte ayant le même contenu (Levy 1993: 54ff.; Moscovitch / Bentin 1993).
On peut parcourir un texte plusieurs fois en variant les formes et les tâches de lecture et terminer, selon l'intérêt de l'apprenant, par une lecture plus

approfondie du document entier ou d'extraits choisis. Surtout pour les débutants, un traitement répété du même texte à l'aide de tâches variées constitue une approche utile, en commençant par la recherche de mots reconnaissables à partir d'autres langues, par l'observation de terminaisons, d'articles, de morphèmes fréquents, etc. Quand on donne la traduction d'un texte court en même temps que le texte original, les apprenants peuvent essayer de trouver les mots équivalents. Cet exercice combine l'attention à la forme et au sens. Mais pour accéder à une lecture indépendante, les apprenants doivent en plus savoir comment repérer dans le dictionnaire les mots parfois rencontrés sous d'autres formes dans les textes.

7. Conclusion

La lecture est une activité importante pour acquérir une langue étrangère. Comme nous l'avons vu, le débutant doit effectuer un traitement répété de la forme afin d'automatiser le déchiffrement. Mais il faut se rappeler que cela ne constitue qu'une étape et qu'une voie pour arriver à une lecture indépendante et finalement à la compréhension du texte. Pour y parvenir, le lecteur doit recourir à des ressources attentionnelles, p.ex. ses connaissances encyclopédiques et des schémas adéquats pour développer et appliquer ses capacités inférentielles. Il doit aussi adapter les stratégies de lecture à ses objectifs. Certes, toutes ces capacités nécessaires au traitement de la dimension textuelle sont en grande partie transférables de la langue maternelle. Ainsi, la lecture, en langue étrangère comme en langue maternelle, requiert tout d'abord des compétences linguistiques qui serviront à mettre en œuvre des compétences textuelles.

Notes

[1] Je remercie Bettie Vanhoudt pour la mise au point de la rédaction du texte.

[2] Exemples de mots amorces et cibles: *dur – doux* ou (français-anglais) *marteau – nail* (relation sémantique) ou dans une étude de décomposition morphologique: *adapteille* (faux mot) – *adaptation* (mot dérivé) – *modalité* (mot sans relation) – *adapter* (mot cible) (Fox 1996; Longtin / Meunier 2005).

[3] Un schéma est une structure de savoirs à propos d'un thème, un réseau de connaissances sur ce qui peut se passer dans le monde (Bartlett 1932).

[4] Pour plus d'informations, voir la littérature citée chez Lutjeharms 1994, 1998, 2004.

[5] Une vision parafovéale est une prévision à l'extérieur de la direction du regard, donc à coté de la vision centrale.

[6] Voir des propositions d'exercices, qui se prêtent à tout type de texte, dans Lutjeharms 1997a, p. 176f., ou pour une version française, Lutjeharms 1997b.

Bibliographie

AITCHISON, J. (1987): *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford, Blackwell.

BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, CUP.

BERNHARDT, E.B. (1991): *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood, NJ, Ablex.

COSTA, A. / CARAMAZZA, A. / SEBASTIAN-GALLES, N. (2000): *The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access*, in: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 26, p. 1283-1296.

DIJKSTRA, T. / VAN HEUVEN, W.J.B. / GRAINGER, J. (1998): *Simulating cross-language competition with the Bilingual Interactive Activation model*, in: Psychologica Belgica 38, p. 177-196.

EMMOREY, K.D. / FROMKIN, V.A. (1988): *The mental lexicon*, in: NEWMEYER, F.J.: *Linguistics. The Cambridge survey III*. Cambridge, CUP, p. 125-149.

FOX, E. (1996): *Cross-language priming from ignored words: Evidence for a common representational system in bilinguals*, in: Journal of Memory and Language 35, p. 353-370.

GATHERCOLE, S.E. / BADDELEY, A.D. (1993): *Working memory and language*. Hove/ Hillsdale, Erlbaum.

HAYNES, M. (1993): *Patterns and perils of guessing in second language reading*, in: HUCKING, T./ HAYNES, M. / COADY, J.: *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ, Ablex, p. 46-64.

KODA, K. (1993): *Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure in L2 sentence comprehension*, in: The Modern Language Journal 77, p. 490-500.

LEVY, B.A. (1993): *Fluent rereading: An implicit indicator of reading skill development*, in: GRAF, P. / MASSON, M.E.J.: *Implicit memory. New directions in cognition, development, and neuropsychology*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 49-73.

LIU, H. / BATES, E. / LI, P. (1992): *Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese*, in: Applied Psycholinguistics 13, p. 451-484.

LONGTIN, M.-C. / MEUNIER, F. (2005): *Morphological decomposition in early visual word processing*, in: Journal of Memory and Language 53, 26-41.

LUTJEHARMS, M. (1994): *Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 5, p. 36-77.

LUTJEHARMS, M. (1997a): *Reading skills for weak learners*, in: EGLOFF, G. / FITZPATRICK, A.: *Languages for Work and Life: the Council of Europe and Vocational Oriented Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, p. 164-177.

LUTJEHARMS, M. (1997b): *Stratégies et autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, in: LITTLE, D. / VOSS, B.: *Language Centres: Planning for the New Millenium*, Plymouth, CERCLES, p. 15-37.

LUTJEHARMS, M. (1998): *Die syntaktische Verarbeitung bei der Rezeption von Sprache*, in: KLEIN, E. / SCHIERHOLZ, S. J.: *Betrachtungen zum Wort. Lexik im Spannungsfeld von Syntax, Semantik und Pragmatik*, Tübingen, Stauffenburg, p. 117-151.

LUTJEHARMS, M. (2004): *Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache*, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33, p. 10-26.

McDONALD, J.L. / HEILENMAN, L.K. (1991): *Determinants of cue strenghth in adult first and second language speakers of French*, in: Applied Psycholinguistics 12, p. 313-348.

MOSKOVITCH, M. / BENTIN, S. (1993): *The fate of repetition effects when recognition approaches chance*, in: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 19, p. 148-158.

Madeline Lutjeharms

est professeure de linguistique allemande et d'allemand langue étrangère, spécialement de langues spécialisées, à l'Université néerlandaise de Bruxelles (Vrije Universiteit Brussel). Ses publications concernent avant tout le processus de lecture (apports psycho-linguistiques et applications didactiques). Elle travaille également dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères en général, des attitudes des apprenants face à ces dernières et dans la linguistique du genre (gender linguistics).