

*Claire Blanche-Benveniste*

## **PROPOSITION POUR UNE PROGRESSION DANS LA COMPLEXITÉ SYNTAXIQUE**

La complexité syntaxique est un obstacle que connaissent bien les pédagogues cherchant à utiliser des documents authentiques. Dans l'enseignement de la langue maternelle comme dans l'enseignement des langues étrangères, les documents authentiques ont souvent des formes syntaxiques très complexes, qui rebutent les débutants. Conserver cette complexité obligerait à produire des explications incompatibles avec le statut des débutants; la modifier serait renoncer à l'authenticité. Nous avons rencontré ces problèmes dans l'enseignement de la langue maternelle, en étudiant avec des enseignants français la lisibilité des textes scolaires proposés aux enfants des écoles et collèges. Nous les avons rencontrés aussi dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, en mettant au point le projet *EuRom4*, mené dans quatre universités au Portugal, en Espagne, en Italie et en France.

Pour sortir du paradoxe entre authenticité et complexité, nous avons élaboré quelques propositions de progression dans la richesse syntaxique. Avant de les exposer ici, je rappellerai quelques types de complexité explorés dans les recherches sur la lisibilité; je présenterai l'hypothèse que nous avons proposée sur les structures syntaxiques les plus faciles à saisir et les principaux obstacles à cette saisie; je mentionnerai quelques mises au point sur le métalangage à utiliser pour en traiter.

Les enjeux sont importants. La difficulté à lire des textes complexes dans sa langue maternelle est en partie responsable de ce qu'on appelle en France *l'illettrisme*, ce handicap qui empêche de saisir le sens de ce qu'on lit. Pour les langues étrangères, nous connaissons

Claire Blanche-Benveniste

tous le phénomène qui permet de lire des textes simples et qui empêche de comprendre le moindre texte un peu sophistiqué.

### 1. Complexité syntaxique: les usages courants.

La notion a souvent été utilisée de façon pratique, sans grandes exigences de définition. Elle sert dans l'acquisition du langage pour évaluer les productions orales et écrites de jeunes enfants (Lentin, 1988; Jisa et Barman, 2002). Elle a servi aux psycho-linguistes et aux pédagogues pour établir des étapes dans l'apprentissage de la lecture (Rieben et Perfetti, 1989; Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau, 2000). C'est une des mesures utilisées pour évaluer la lisibilité des textes: manuels scolaires, publications pour la jeunesse, magazines scientifiques destinés aux jeunes lecteurs (Boyer, 1992; Gelinas et Préfontaine, 1999; Labasse, 1999). David Crystal avait insisté, dès 1984, sur l'importance de cette mesure dans l'évaluation des désordres pathologiques de langage. Il avait montré que beaucoup de blocages scolaires venaient d'une difficulté à comprendre les informations lorsqu'elles étaient rédigées avec une trop grande complexité syntaxique.

Plus récemment, la notion de complexité syntaxique a servi pour le français appris comme langue étrangère (Chuquet, 2000; Kierchmeyer, à par.). Les théories de l'information s'en préoccupent pour calculer la densité de l'information, *Information Packaging*, dans certains textes (Chuquet, 2000; Forsgren, 2002: 355). Des linguistes ont proposé des mesures de la complexité pour répartir les productions orales et écrites en *genres* distincts les uns des autres (Halliday, 1985; Biber, 1988). On s'en est même servi pour calculer le salaire des traducteurs ("mesurer la complexité d'un texte en vue de la facturation de leurs prestations", selon Cordial, 2003).

Certaines mesures sont assez rudimentaires. Elles consistent par exemple à calculer la longueur des phrases d'après le nombre de mots qu'elles contiennent: au-delà de 20 mots, les phrases sont considérées comme longues et donc complexes. Certains éditeurs de livres scolaires ont prévu de limiter les phrases des manuels d'histoire pour débutants à une moyenne de 12 à 15 mots (Nathan, en France).

*Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique*

Pour beaucoup de tests de lisibilité, sont réputées complexes les phrases qui comportent une grande proportion de propositions subordonnées ou un grand nombre d'enchâssements de subordonnées. Halliday (1987) et Biber (1988) ont apporté des précisions en énumérant les types de subordonnées introduites par *qui, que, où, dont, parce que, puisque, comme, pendant que, autant que*, etc. Ils ont également considéré que certaines formes grammaticales étaient plus rares dans les genres les plus simples, donc sans doute plus difficiles à comprendre que d'autres, comme par exemple la proportion des verbes à la voix passive, les sujets inversés, les subordonnées antéposées ou les nominalisations de verbes.

## 2. Une hypothèse sur la structure la moins complexe

Les psycholinguistes avaient observé depuis longtemps que la disposition syntaxique SVO [Sujet + Verbe + Objet] semblait faciliter le déchiffrement des jeunes lecteurs inexpérimentés en langue maternelle anglaise (Barman, 1987; Skehan, 1998). Plusieurs auteurs en avaient fait l'expérience en enseignant à lire dans une langue étrangère (Hosenfeld, 1984). Nous avons fait la même expérience lors du projet *EuRom4*, en observant le comportement d'adultes qui devaient lire dans trois langues étrangères (Blanche-Benveniste et al., 1997). Nous avons également vérifié l'importance de l'ordre SVO en observant la conduite de mauvais lecteurs en langue française (Loufrani, 2000; Blanche-Benveniste, 2000). Cette séquence semble jouer un rôle si important qu'on a voulu y voir non seulement un principe linguistique mais même un principe d'ordre cognitif (Chuquet, 2000; Mirto et La Fauci, 2001).

Je citerai ici des exemples pris dans *EuRom4*, l'enseignement de trois langues romanes à des adultes<sup>1</sup>. Pour tous les participants à

<sup>1</sup> Le projet consistait à apprendre à lire à des adultes dans trois langues romanes qu'ils ne connaissaient pas, à partir de celle qui était leur langue maternelle. Les langues étaient le portugais de Lisbonne, l'espagnol, l'italien et le français. Les textes étaient des articles de presse traitant de sujets de société ou de politique étrangère, qui ne demandaient aucune initiation à la culture ou à l'histoire des pays où se parlent ces langues. Nous ne demandions aucune production, ni par écrit ni par oral. Les participants ont commencé par des

Claire Blanche-Benveniste

cette expérience, de langue maternelle portugaise, espagnole, italienne ou française, la disposition syntaxique jugée la plus facile était régulièrement celle qui faisait suivre, sans aucune intercalation, un constituant sujet, un constituant verbe et un constituant objet:

F<sup>2</sup>. - Les géologues ont rencontré les responsables  
 [Les géologues] [ont rencontré] [les responsables]  
                   S                          V                          O

Toutes les autres dispositions étaient considérées comme difficiles. Même lorsque les participants avaient dans leur langue maternelle d'autres dispositions, VS, VSO ou VOS, ils ne les reconnaissaient pas dans la langue étrangère qu'ils essayaient de lire:

P. - *Ocorrem logo aqueles simpáticos e simplificados idiomas artificiais*

(arrivent alors ces sympathiques et simplifiées langues artificielles)

E. - *Dicen los entendidos que la hipnosis se remonta al principio de la historia del hombre*

(disent les experts que l'hypnose remonte au début de l'histoire de l'homme)

I. - *In una clinica, nascono due bambini*

(dans une clinique naissent deux enfants)

F. - *Arrive alors sur les lieux l'alpiniste italien*

Lorsque la disposition était de type SVO, les principaux obstacles à la compréhension se sont révélés être, par ordre d'importance décroissante:

---

textes d'une dizaine de lignes et ont fini avec des textes de 150 lignes. En une trentaine d'heures, ils ont appris à comprendre en grande partie les textes qui leur étaient soumis dans les trois langues.

<sup>2</sup> Les lettres P,E,I,F, placées devant les exemples signalent qu'il s'agit de portugais, d'espagnol, d'italien ou de français.

*Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique*

1. les parenthèses
2. les éléments placés avant S
3. les éléments placés entre S et V
4. les éléments placés entre V et O
5. les éléments placés après O

Les textes authentiques que nous utilisions étaient, dans les quatre langues, très loin de respecter ces échelles de difficultés. Ils étaient rarement écrits comme nous l'aurions souhaité: toujours trop compliqués, comportant trop de parenthèses, trop de digressions, trop de procédés rhétoriques. Nous avons donc essayé de mettre au point des techniques pour les rendre accessibles, en développant une approche progressive de la complexité syntaxique. Pour désigner les différents éléments et les opérations syntaxiques, il fallait proposer un métalangage simple, réduit au strict minimum, qui puisse être adopté dans les quatre pays. Tout demandait une explicitation, y compris les notions apparemment simples de sujet, verbe et objet, qui sont en fait pleines de pièges.

### **3. Le métalangage**

#### **3.1. Les grands constituants**

##### **La notion de S, le sujet.**

Elle a été abordée de façon très intuitive, à partir de la notion scolaire, ce qui n'a pas présenté de difficultés majeures. Dans la comparaison entre les quatre langues romanes, deux difficultés ont surgi. Le *il* impersonnel du français, que les participants des trois autres langues prenaient pour un agent et dont ils ne voyaient pas la nécessité sémantique, a été une réelle difficulté:

F. il faut agir

A l'inverse, nous nous attendions à ce que l'absence de sujet devant le verbe, commune en portugais, en espagnol et en italien, soit un gros obstacle pour les Français; effectivement, les Français cherchaient le sujet dans des exemples comme:

Claire Blanche-Benveniste

P. durava muito tempo

Mais, ce qui est plus remarquable c'est que même ceux qui avaient cette tournure dans leur langue maternelle étaient mal à l'aise quand ils la trouvaient dans une autre langue et qu'ils préféraient des sujets en bonne et due forme.

### La notion de V

La notion présente dans la pratique plusieurs difficultés. Il faut pouvoir désigner le verbe en tant que tête syntaxique et le distinguer des autres formes verbales qui gravitent autour, auxiliaires ou modaux, sans mentionner ces termes. L'expérience nous a montré qu'il suffisait de désigner le verbe tête par un grand V et les autres, quels qu'ils soient, par «des petits v»:

F. Le président a été traité de marionnette  
 [Le président] [a été traité] [de marionnette]  
 S            v v    V            O

I. Zielniewicz è convinto che il suo compito non può essere portato a termine  
 [il suo compito] [non può essere portato] [a termine]  
 S                            v v            V            O

Une autre difficulté est celle des "verbes supports", pour lesquels il faut considérer comme une seule unité la forme verbale et la forme nominale qui la suit:

[mettre en garde], [faire peur], [prendre peur], [avoir envie de],  
 [donner envie de], [trouver la mort]

On verra que certains verbes comme *il semble que* doivent être traités comme des modificateurs apportés à des verbes têtes.

### La notion de O

C'est évidemment une notion fort problématique pour les lin-

*Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique*

guistes, qui s'entendent rarement sur les bonnes dénominations, même à l'intérieur d'une seule langue. Pour trancher la difficulté et pour circuler à travers quatre traditions grammaticales différentes, nous avons choisi un usage très large de la notion de "objet" (ou complément), qui couvre à la fois les compléments d'objet direct:

I. – Non offrono loro [*alcuna speranza*]

l'attribut du sujet:

P. – São [*jovens desesperados*]

I. – Se tutte le persone fossero [*cristiane*]...

et les compléments de temps, de lieu ou de manière étroitement reliés aux verbes:

P. – durava [*muito tempo*]

Nous avons étiqueté O tous les compléments dont l'absence rendrait impossible l'emploi du verbe, comme le complément de manière par rapport au verbe *agir*:

F. Les Quinze avaient agi de façon stupide  
 [Les Quinze] [avaient agi] [de façon stupide]  
 S            v    V            O

Lorsque le verbe est accompagné de plusieurs compléments, nous les numérotons selon leur ordre d'apparition:

F. – Ils invitaient des dissidents à des réceptions diplomatiques  
 S            [ils]  
 V            [invitaient]  
 O<sup>1</sup>        [des dissidents]  
 O<sup>2</sup>        [à des réceptions diplomatiques]

### 3.2. Les modificateurs, ajouts et périphériques

En dehors du groupe SVO, nous situons les périphériques, com-

Claire Blanche-Benveniste

me [à l'Est de la mer de Marmara]:

F. Deux séismes de 7,2 et 7,4 sur l'échelle de Richter avaient déjà fait plus de trente mille morts à l'Est de la mer de Marmara.

S: [Deux séismes de 7,2 et 7,4 sur l'échelle de Richter]

V: [avaient déjà fait]

O: [plus de trente mille morts]

Périphérique: [à l'Est de la mer de Marmara]

A l'intérieur des constituants SVO, nous distinguons les têtes et les modificateurs, afin de dégager les structures les plus simples, qui ne retiennent que les têtes:

Tête	modificateurs
S: [deux séismes]	<i>de 7,2 et 7,4 sur l'échelle de Richter</i>
V: [avaient fait]	<i>déjà</i>
O: [trente mille morts]	<i>plus de</i>

Cela nous permet d'avoir d'une part la "version riche" du texte, qui est le texte authentique, et la version appauvrie, d'où l'on a écarté les modificateurs:

Tous les indicateurs économiques sont mauvais  
 .....[les indicateurs] .....[sont mauvais]

L'homme à la peau tannée qui émerge à peine de l'eau glacée a trouvé la mort il y a 4.000 ans  
 [L'homme] ..... [a trouvé la mort] .....

Version riche	Version pauvre
Tous les indicateurs économiques sont mauvais	[les indicateurs] [sont mauvais]
Le service de santé publique de la Timone, à Marseille (Bouches-duRhône) a lancé, lundi 23 juin, une mise en garde	[Le service] [a lancé] [une mise en garde]





*Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique*

D'autres analyses seraient possibles. Celle qui a été choisie ici est au service de l'expérience d'apprentissage: il s'agit de considérer le texte authentique et d'énumérer dans un certain ordre les opérations d'appauvrissement qu'il convient de faire pour dégager une structure simple, facilement accessible et ensuite comment passer progressivement, de façon contrôlée, de la version pauvre à la version riche de départ.

#### **4. Les principaux obstacles à la saisie de SVO**

Ce qui paraît complexe du point de vue de la syntaxe est dû, la plupart du temps, à une difficulté à extraire d'un énoncé la suite S,V,O, qui permettrait de commencer à faire des hypothèses sur le sens. Ce sont les mêmes obstacles pour les mauvais lecteurs dans leur langue maternelle et pour les lecteurs débutants dans une langue étrangère. En effet, même si l'on est un très bon lecteur dans sa langue maternelle, la confrontation avec une langue étrangère fait régresser vers un statut de lecteur malhabile, ce qui peut être ressenti comme très humiliant.

Voici un petit inventaire des principaux obstacles que nous avons pu identifier.

##### **4.1. Parenthèses et tirets**

Toutes les parenthèses et les incises ont pour effet de suspendre la continuité entre les constituants S, V et O. Un bon lecteur peut suspendre cette continuité pendant un court instant; un mauvais lecteur ne le peut absolument pas. Voici l'exemple d'une insertion, signalée par des tirets, entre le sujet S et le groupe du verbe, V:

P. – As mulheres inférteis – e provavelmente os seus maridos, devido aos efeitos do fumo passivo – devem portanto ser aconselhadas a deixar de fumar.

Il suffit d'ôter provisoirement cette insertion pour qu'une première approche soit possible:







*Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique*

#### 4.6. Quelques difficultés spécifiques

##### Les verbes de parole

Il faut absolument écarter les verbes qui rapportent les paroles d'autrui parce qu'ils sont toujours difficiles à saisir. Ces verbes surviennent après la mention des paroles, ce qui exige un "retour en arrière". De plus, ils ont une syntaxe particulière, de type VS, souvent alourdie par la mention du lieu et du temps où ont été produites les paroles:

"Les tremblements de terre ont la capacité de se déclencher entre eux, même à des distances considérables", *expliquait hier le professeur Cèla Sengor dans les colonnes du journal Milliyet.*

[Les tremblements de terre] [ont la capacité de] [se déclencher entre eux] [...]

Les journalistes emploient souvent dans cette fonction des lexèmes verbaux plus variés que dire ou déclarer, comme par exemple *sentenciar* en espagnol:

"el sistema los convierte en esclavos", *sentencia Daniel Toledo*

[el sistema] [los] [convierte] [en esclavos]

S O1 V O2

(le système les convertit en esclaves) [...]

##### Les coordinations

Une des simplifications utiles consiste à appauvrir les coordinations en ne retenant que le premier terme<sup>5</sup>:

Les tremblements de terre ont provoqué [des drames et des catastrophes]

[Les tremblements de terre] [ont provoqué] [des drames]

S v V O

Une femme et deux fillettes turques ont trouvé la mort dans l'incendie

[... deux fillettes turques] [ont trouvé la mort] [dans l'incendie]

S v V O

<sup>5</sup> Ce n'est pas toujours faisable pour les sujets coordonnés: *La France, l'Italie et l'Espagne organisent un exercice d'état-major tripartite*\**La France organise un exercice d'état-major tripartite*

Claire Blanche-Benveniste

### Les organisations corrélatives

Ce sont les complexités syntaxiques les plus difficiles à traiter. Elles exigent en effet qu'on superpose à la lecture de SVO une autre organisation en deux parties, de type *ou.../ ou..., soit.../ soit..., non seulement... mais encore... sia come...che come ...si...néanmoins, si... también*. Aucun procédé d'appauvrissement ne permet de les décomposer. La seule ressource est de supprimer, dans un premier temps, l'ensemble corrélé :

*La fotografia, sia come fonte documentaria che come forma di espressione artistica, costituisce una parte ampia e rilevante del ricco patrimonio di beni culturali che caratterizza la realtà italiana.*

[La fotografia, ...] [constituisce] [una parte ampia ... del ricco patrimonio ...]

S V O

Si les autorités admettent qu'elles ont gagné face au chantage terroriste, elles reconnaissent néanmoins que la lutte est loin d'être terminée

[les autorités] [admettent] [cela]

[elles] [reconnaissent] [cela]

### 5. Proposition: Opérations de "recyclage"

Dans le travail à faire avec les débutants, nous proposons de traiter les textes de façon systématique, en étapes successives: (1) une analyse de toutes les phrases du texte (qu'il n'est pas utile de montrer au débutants); (2) un appauvrissement systématique et ordonné de chacune des phrases (qu'il n'est pas utile non plus de montrer aux débutants); (3) un enrichissement progressif et ordonné de chacune des phrases appauvries, ce qu'il convient de montrer aux participants, afin qu'ils suivent le chemin qui les mène de la version pauvre à la version riche de l'original. C'est un travail long qui consiste à faire des opérations de recyclages de tous les constituants de toutes les phrases. Les répétitions peuvent paraître fastidieuses mais les

*Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique*

débutants y trouvent un grand réconfort. Voici un exemple de "recyclage" d'un constituant O:

una parte del patrimonio  
 una parte *ampia* del patrimonio  
 una parte *ampia e rilevante* del patrimonio  
 una parte *ampia e rilevante* del *ricco* patrimonio  
 una parte *ampia e rilevante* del *ricco* patrimonio *di beni culturali*  
 una parte *ampia e rilevante* del *ricco* patrimonio *di beni culturali*  
*che caratterizza la realtà italiana*  
 La fotografia... costuisce una parte *ampia e rilevante* del *ricco* patrimonio *di beni culturali* *che caratterizza la realtà italiana*.

Voici l'exemple d'une phrase entière, prise dans un fait-divers rapporté par un quotidien italien. Le contexte précédent raconte comment une école de jeunes filles a organisé une promenade qui s'est terminée tragiquement. L'événement est écrit dans le style caractéristique des faits-divers tragiques:

Invece, dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante.

La première opération consiste à extraire le groupe SVO, qui se trouve dans la troisième partie de la phrase, à le prendre sous sa forme la plus "paure" et à l'enrichir jusqu'à ce qu'on retrouve le texte d'origine:

un fulmine colpisce la più alta  
 un fulmine colpisce *al cuore* la più alta  
 un fulmine colpisce al cuore la più alta, *la più bella*  
 un fulmine colpisce al cuore la più alta, *la più bella del gruppo*  
 un fulmine colpisce al cuore la più alta, *la più bella del gruppo e la uccide*  
 un fulmine colpisce al cuore la più alta, *la più bella del gruppo e la uccide all'istante*

Claire Blanche-Benveniste

La deuxième opération consiste à prendre un des compléments de temps qui précède le groupe SVO et à l'enrichir progressivement, tout en conservant le groupe SVO tel qu'il a été développé précédemment; cette opération exige quatre phrases de recyclage, (a-d):

(a) [*dopo la visita*], un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo e la uccide all'istante

(b) [*dopo la visita agli appartamenti reali*], un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo

(c) [*dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic*] un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante.

(d) [*dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco*], un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo e la uccide all'istante

Une troisième opération consiste à prendre le deuxième complément temporel, introduit par *mentre*, et à le développer en 6 étapes successives (a-f):

(a) una pioggia oscura l'euforia

(b) una pioggia *violenta* oscura l'euforia

(c) una pioggia *violenta* oscura l'euforia *della loro escursione*

(d) una pioggia *violenta* oscura l'euforia della loro escursione *scolastica*

(e) una pioggia *violenta* oscura l'euforia della loro *prima* escursione scolastica

(f) *mentre* una pioggia *violenta* oscura l'euforia della loro *prima* escursione scolastica

Une quatrième opération consiste à reprendre l'ensemble, les deux compléments temporels et le groupe SVO:

*dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante*

Pour retrouver le texte originel, il suffit alors d'ajouter en tête le connecteur, *invece*:

*Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique*

*Invece, dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante.*

L'intérêt de toutes ces répétitions, qui pourraient sembler pénibles, est de faire mémoriser le texte et de rendre tous les détails de la phrase très sensibles.

### **6. Conclusion**

Cette expérience avait pour but de rendre accessibles des textes rédigés dans une syntaxe complexe, tout en conservant les vertus de textes "authentiques". Nous nous y sommes intéressés en tant que linguistes, soucieux de comprendre et de faire comprendre les mécanismes des constructions syntaxiques, sans jamais faire un exposé de grammaire et en utilisant un minimum de désignations métalinguistiques. La tentative devrait être poursuivie dans plusieurs directions. Nous aimerions connaître l'avis de pédagogues expérimentés; la méthode, faite pour un public d'adultes déjà bons lecteurs dans leur langue maternelle, pourrait être essayée sur d'autres publics. La présentation de la méthode devrait être améliorée par tous les procédés informatiques actuellement disponibles, de façon à la rendre plus conviviale et plus facile à utiliser.

Il nous semble que le principe central de cette méthode est un pari optimiste sur la capacité des participants à dominer des textes réputés difficiles. Ne faut-il pas faire sans cesse des paris optimistes pour faire progresser les différentes sortes de pédagogies?

Claire Blanche-Benveniste

### Références

Agard, F.B., *A Course in Romance Linguistics*, 2 voll. Washington: Georgetown University Press.

Alderson, J. Ch./Urquhart, A.H., 1984, *Reading in a foreign Language*. Londra, Longman.

Arcaini, E. P.Y. B./Favretti, R., 1979, *Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français et anglais*. Bologna, Patron.

Ashby, F.G./Perrin, N., 1988, "Toward a unified theory of similarity and recognition", *Psychological Review* 95, pp. 124-150.

Berman, R., 1984, "Syntactic components of the foreign language reading process", in Alderson, J. Ch. e Urquhart, A.H., 1984, *Reading in a foreign Language*. Londra, Longman.

Biber, D., 1987, *Variations across Speech and Writing*. New York- London, Cambridge University Press.

Blanche Benveniste, C., 2000, "Dificultades sintácticas y lectura", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development* 89, pp. 39-50;

-----, 2002, "Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue", in E. Castagne, a cura di, *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*. Publications de la Faculté des Lettres de Nice. Paris, CID Diffusion, pp. 113-129;

-----, Deulofeu J., Stefanini J./Van Den Eynde, K., 1986, *Pronom et Syntaxe. L'approche pronominale et son application à la langue française*. Paris, SELAF;

-----, C./Valli, A., a cura di, 1997, *L'intercompréhension: le cas de langues romanes*, numéro spécial de: *Le Français dans le monde*;

-----, con Mota A., Uzcanga Vivar I., Simone R., Bonvino E., Caddeo S./Castagne E. 1997, *EuRom4, Méthode d'enseignement simultané de quatre langues romanes, Portugais, Espagnol, Italien, Français*. Firenze, La Nuova Italia Editrice.

*Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique*

Bloomfield, L., 1942, *Outline Guide for the practical study of foreign language*. Baltimore: Linguistic Society of America.

Boyer, Y., 1992, "La lisibilité", *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin.

Caddeo, S./Vilagines S., Eulalia, 1997, "Observations de quelques mécanismes d'apprentissage", in Blanche-Benveniste, Claire e Valli, André, a cura di, 1997, *L'intercompréhension: le cas de langues romanes*, numéro spécial de: *Le Français dans le monde*, pp. 116-128.

Bouraoui, J.L./Bousquet-Vernhettes, C., 2002, "Modélisation linguistique pour la compréhension d'énoncés: comparaison avec une approche basée sur les segments conceptuels", *TALN 2002*, pp. 129-141.

Collès, L., Dufays, J.L., Fabry, G./Maeder, C., a cura di, 2001, *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles, DeBoeck / Duculot.

Corbett G.C., Fraser, N.M./McGlashan, S., a cura di, 1993, *Heads in Grammatical Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.

Chuquet, J., a cura di, 2000, *Complexité syntaxique et sémantique: études de corpus*. Paris, MSHS.

Cordial, <http://www.univ-tlse2.fr/gril/TAL/chk/typfonc.html>

Crystal, D., 1984, *Linguistic Encounters with language handicap*. Oxford, Blackwell.

Fayol, M., Gombert, J.E., Spenger-Charolles, L. e Zagar D., 1992, *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, PUF.

Forsgren, M., 2002, "Le français parlé des médias (FPM): programme pour une recherche variationniste pluri-dimensionnelle". *Romansk Forum 16*, (XV Skandinaviske romanistkongress, Oslo 12-17, August 2002), pp. 351-358.

Gelinas, C./Prefontaine, C., 1999, *Lisibilité. Intelligibilité de documents d'information*, Département de Linguistique, Université du Québec à Montréal.

<http://www.ling.uqam.ca/sato/publications/bibliographie/C3lisib.htm>

Claire Blanche-Benveniste

Halliday, M.A.K., 1987, *An Introduction to Functional Grammar*. London, E. Arnold.

Hosenfeld, C. 1984, "Case studies of Ninth Grade Readers", in Alderson, J. Ch. e Urquhart, A.H., 1984, *Reading in a foreign Language*. London, Longman, pp. 231-244.

Kirchmeyer (à paraître), *La complexité syntaxique et la subordination*. Université Aarhus.

Labasse, B., 1999, "La lisibilité rédactionnelle: fondements et perspectives". *Communication et Langages* 121, pp. 86-103.

Lecocq, Casalis, Leuwers e Watteau, 2000, *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille, Presses du Septentrion.

Lentin, L., 1988, *Recherches sur l'acquisition du langage*, II. Paris, Editions de la Sorbonne Nouvelle.

Loufrani, C., 2000, "La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development* 89, pp. 51-64.

McCann, W.J., Klein, H.G., Stegmann T.D., 2002, *Euro-ComRom- The Seven Sieves: how to read all the Romance languages right away*, Aachen, Shaker Verlag.

Mirto, I.G. e La Fauci, N. (2001), "Algoritmi grammaticali nello sviluppo di competenze metalinguistiche: un'esperienza", in Collès e al., a cura di, *Didactique des langues romanes*, pp. 464-471.

Reinheimer, S. e Tasmowsski, L., 1997, *Pratique des langues romanes. Espagnol, français, italien, portugais, roumain*. Paris, L'Harmattan.

Renzi, L./Andreose, A., 2003, *Manuale di linguistica e filologia romanza*. Bologna, Il Mulino.

Rieben, L./Perfetti, Ch., a cura di, 1989, *L'apprenti lecteur*. Lausanne. Delachaux et Niestlé.

Scavee, P./Intravaia, P., 1979, *Traité de stylistique comparée de l'italien et du français*. Paris-Bruxelles, Didier.

Skehan, P., 1989, *Individual differences in second-language learning*. London, E. Arnold.

-----, 1998, *A cognitive approach to language learning*. Oxford, Oxford University Press.

---

*Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique*

Ullman, M.T., 2001, "The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model", *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1), pp. 105-122.

VISL, (Visual Interactive Syntax Learning), <http://visl.hum.sdu.dk/visl/>