

**L'EDUCATION LINGUISTIQUE  
(EDUCAZIONE LINGUISTICA) EN ITALIE :  
UNE EXPERIENCE POUR L'EUROPE ?**

*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives  
en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

**Etude de référence**

Edvige COSTANZO  
SSIS – UNICAL  
*Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario  
Università della Calabria, Italie*

Division des Politiques linguistiques  
DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire  
et de l'enseignement supérieur  
Conseil de l'Europe, Strasbourg

Edition anglaise :

*Language education (educazione linguistica) in Italy: an experience that could benefit Europe?*

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou [desc-lang@coe.int](mailto:desc-lang@coe.int)).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

## SOMMAIRE

Préface .....	5
Introduction .....	7
1. Le concept.....	7
2. Les dix préceptes pour une <i>Educazione linguistica</i> démocratique.....	8
3. <i>Educazione linguistica</i> et pratiques didactiques .....	10
4. L' <i>Educazione linguistica</i> dans l'école italienne .....	13
5. Les limites de l'expérience italienne.....	15
6. L' <i>Educazione linguistica</i> et le Cadre européen commun de référence pour les langues .....	17
Annexe.....	20
Références .....	23



## Préface

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la *Division des Politiques linguistiques*, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

Ce *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser l'apprentissage et l'enseignement des langues en fonction des principes du Conseil de l'Europe.

Ce document existe en plusieurs versions, destinées à des publics différents. Mais la *Version intégrale* elle-même aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces *Etudes de référence*, originales, remettent le *Guide* en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La *Division des langues vivantes* devenue *Division des Politiques linguistiques* manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la *Division* a diffusé, à travers les *Niveaux-seuils* des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournée vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le *Cadre* autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le *Portfolio européen des langues*, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de l'Année européenne des langues (2001).

Identifié dans de nombreuses *Recommandations* du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les Institutions éducatives. Articulant le didactique et l'éducatif au politique, le *Guide* et les *Etudes de référence* qui le déclinent ont pour fonction d'explicitier ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place.

Dans cette étude, Costanzo présente une façon d'enseigner les langues qui rompt avec de nombreuses traditions pédagogiques en affirmant que les apprenants peuvent tirer parti d'une compréhension de la nature de la langue, et d'une analyse comparative de langues ; ils peuvent ensuite puiser dans ces connaissances quand ils apprennent une langue spécifique. En plus, elle suggère que l'apprentissage de langues étrangères ne devrait pas être séparé de l'enseignement de la langue maternelle, afin que les connaissances linguistiques implicites ou explicites apportées dans la salle de classe par l'apprenant ne soient pas ignorées mais deviennent partie intégrale du développement d'un répertoire linguistique. En Italie, cette approche s'appelle *educazione linguistica*, et cette étude rend les propositions plus concrètes en décrivant les façons dont cette méthode spécifique s'est développée, ses avantages et ses problèmes. Finalement, l'auteur explique comment cette méthode s'apparente aux travaux du Conseil de l'Europe en particulier le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Il est ainsi possible d'utiliser cette façon d'aborder les langues et l'enseignement de langues pour soutenir le développement du plurilinguisme de l'individu.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le *Guide*. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la *Division des Politiques linguistiques* : créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des *nations mondialisées* ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues « parfaites » à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

## Introduction

Le dénominateur commun de l'Europe linguistique est paradoxalement sa diversité. En effet, dans plusieurs pays européens, il faut ajouter aux variantes dialectales de chaque langue, des langues minoritaires plus ou moins protégées mais encore bien vivantes, ce qui porte "la ronde des langues"<sup>1</sup> à quarante dont onze ont le statut de langue officielle de l'Union européenne.

Dans ce contexte, où il est évident que le plurilinguisme fait partie du code génétique du vieux continent, situer l'*Educazione linguistica* dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe, oblige à procéder par grandes synthèses et à faire des choix dans le vaste champ d'un concept qui a marqué la didactique des langues en Italie ces trente dernières années.

Passons aux limites qui baliseront cette contribution. Nous analyserons en premier lieu le concept d'*Educazione linguistica*, pour en souligner la complexité et le replacer dans le contexte qui l'a engendré. Dans une deuxième partie, nous aborderons sa mise en oeuvre et les pratiques didactiques qui viennent l'appuyer. Ensuite, nous continuerons par une analyse des programmes auxquels il a été appliqué en Italie et par quelques considérations sur la formation des enseignants. Nous concluons enfin avec une réflexion sur l'"exportabilité" de ce concept à l'échelon européen et sur ses rapports avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

### 1. Le concept

"L'*Educazione linguistica* n'est pas synonyme de verbalisme, ou pire, de verbosité, de capacité à improviser sur n'importe quoi"<sup>2</sup>. C'est ainsi que s'est exprimé, encore récemment, T. De Mauro, un des pères de ce concept. Il s'inscrit en faux contre le piège de la dégénérescence verbaliste induite par une conception assimilant l'*Educazione linguistica* à l'enseignement de la rhétorique, en vertu d'une tradition classique mal interprétée. Il revendique en revanche l'éducation à une parole qui "...n'est ni son ni formule, mais l'expression d'un sens qui s'enracine dans la dialogicité, dans la coopération avec autrui et dans le frottement avec les choses et les expériences que l'on entend exprimer"<sup>3</sup>.

A la base de ce concept se profile une option linguistique très marquée par la sémantique historique qui fait dire à Nostro, quelques lignes après, "L'éducation au langage et à la langue, dans ce sens, revient à éduquer à ce qui vit par et dans notre langage et notre langue : nos histoires et celles des autres"<sup>4</sup>. De même, sur un plan plus strictement pédagogique, il est clair qu'il rejette le dressage

---

<sup>1</sup> Hagège C, 1994, *Le souffle de la langue*, Paris, Editions Odile Jacob, p. 149.

<sup>2</sup> De Mauro T., 2001, "Apprendere nella società complessa", in *Minima scholaria*, Bari, Laterza, pp. 164-166.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Ibidem.

comportemental quand il dit : “L’*Educazione linguistica* n’est guère que la projection sur le plan du langage verbal des idées que d’autres ont élaborées sur le terrain de l’éducation aux mathématiques : non pas la répétition de théorèmes, non pas le calcul comme une calculatrice [...] mais la capacité à schématiser et à intégrer parmi les règles le *lógos*, qui est langage, capacité opératoire et praxis”<sup>5</sup>.

La parole comme sens culturel, la parole comme logos, la parole comme praxis font donc de l’*Educazione linguistica* un concept qu’il convient d’aborder en évitant les facilités réductrices qui vont de sa banale identification avec l’étude de la grammaire explicite au sens appauvri qu’en donne N. Galli de’ Paratesi quand, en cherchant à définir la “conscience linguistique” et “l’*Educazione linguistica*”, elle dit de cette dernière : “En Italie, ce terme désigne les changements profonds de l’enseignement des langues importés du monde anglo-saxon.”<sup>6</sup> Que la didactique des langues étrangères doive beaucoup à la pensée anglo-saxonne est un fait, mais que l’on arrive à identifier le concept d’*Educazione linguistica* avec les changements dus à ces influences est pour le moins discutable, comme on peut aisément le vérifier en revenant sur les étapes de son évolution.

## 2. Les dix préceptes pour une *Educazione linguistica* démocratique

L’*Educazione linguistica* est née en opposition à la “pédagogie linguistique traditionnelle”<sup>7</sup> et, comme celle-ci, elle concerne l’acquisition du langage verbal, mais s’en écarte immédiatement par sa conception même de la langue. La première s’appuie sur une idée de la langue comme modèle à acquérir au moyen de pratiques didactiques fondées sur le latin, etc., avec une grammaire de type normatif et des exercices “d’application-déduction”, une lecture sur le mode linéaire et à voix haute, une écriture comme thème et reproduction de modèles “élevés”. La deuxième bouscule le paisible panorama didactique des enseignants “de lettres” à cause, précisément, de la nouveauté du “linguistique” hérité d’une tradition de la linguistique descriptive dans laquelle s’imposent de plus en plus

---

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Galli de’ Paratesi N., 1996, “Conscience linguistique et communicative et rôle de la comparaison des langues 1 et 2 dans l’enseignement des langues vivantes”, in *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Textes des animateurs pour l’atelier “nouveau style” 13b*, “Sensibilisation à la langue et à la culture dans l’apprentissage/enseignement des langues (L2 et L1) et développement de l’autonomie de l’apprenant (11-18 ans)”, Strasbourg, p. 17.

<sup>7</sup> “Dans le débat théorique et culturel en Italie, l’expression « éducation linguistique » a été introduite par une pédagogue catholique [...] Maria Teresa Gentile dans son *Educazione linguistica e crisi di libertà* (1966), suite et mise au point de son ouvrage précédent, non moins important et tout aussi méconnu, *Immagine e parola nella formazione dell’uomo*. Dans les études linguistiques, elle est restée initialement minoritaire: elle apparaît dans des écrits de 1968, mais en 1969 et 1970 elle est encore fortement concurrencée par des expressions comme *éducation à la verbalisation, didactique linguistique et glottodidactique* ” in De Mauro T., 1983, *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l’Educazione Linguistica*, Milan, Franco Angeli, p. 91.

des expressions telles que “usages sociaux de la langue”, “fonctions communicationnelles” et “interaction”.

En outre, d’un point de vue plus strictement pédagogique, la pédagogie linguistique traditionnelle néglige l’existant linguistique des apprenants, leur “réalité linguistique de départ” – dialecte ou autre langue maternelle minoritaire – tout comme elle néglige les autres capacités symboliques et expressives, telles que les langages non verbaux, le calcul, etc... C’est le règne de ce que Calvino appellera “l’anti-langue”<sup>8</sup>, monolithe bureaucratique-littéraire enseignée à coups d’analyses grammaticale et logique, de paradigmes verbaux et de règles syntaxiques, que les étudiants les plus chanceux, les *héritiers* de Bourdieu, n’apprennent à maîtriser que parce qu’elle correspond à des pratiques socioculturelles usuelles dans leur milieu familial.

C’est dans ce contexte que commencent à agir des associations de linguistes et d’enseignants. De la SLI<sup>9</sup> au GISCEL<sup>10</sup>, au CIDI<sup>11</sup> et à la LEND<sup>12</sup>, tout un travail patient et assidu aboutit, entre débats, discussions dans les revues professionnelles et congrès, à la mise au point, en commun, d’un document historique, les *Dieci Tesi per l’Educazione Linguistica Democratica* (Dix préceptes pour l’*Educazione linguistica* démocratique), approuvé par le GISCEL le 26 avril 1975.

Ce document est de ceux qui font date et il convient d’en reproduire d’amples extraits (v. Annexe 1) pour se rendre compte de la portée novatrice qu’ont encore aujourd’hui les *Dieci Tesi* à près de trente ans de distance.

En partant de l’hypothèse que le langage verbal est au cœur de la communication, de la cognition et de l’idéation, et que les capacités linguistiques sont multiples et complexes (Préceptes I et III), nous ne pouvons que reconnaître, dans les assertions du deuxième précepte sur le développement des capacités linguistiques, “enraciné” dans le développement socioculturel de tout

---

<sup>8</sup> Calvino I., “L’antilingua”, in Calvino I., 1980, *Una pietra sopra*, Turin, Einaudi, pp. 122-126.

<sup>9</sup> SLI: Società di Linguistica Italiana (Société de linguistique italienne), fondée en 1967, elle rassemble les chercheurs en linguistique aux orientations scientifiques plus novatrices et indique, dans son statut, la nécessité d’associer plus effectivement la recherche théorique et la pratique didactique des enseignants.

<sup>10</sup> GISCEL: Gruppo di Intervento e di Studio nel campo dell’Educazione Linguistica (Groupe d’intervention et d’étude dans le domaine de l’éducation linguistique), fondé en 1973 au sein de la SLI.

<sup>11</sup> CIDI: Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (Centre d’initiative démocratique des enseignants) fondé en 1972 avec des intentions précises en matière d’innovation dans le domaine didactico-méthodologique et résolument progressistes concernant toute la politique scolaire italienne.

<sup>12</sup> LEND: Lingua e Nuova Didattica (Langue et didactique nouvelle), a été fondée en 1972 avec la claire intention de s’engager à renouveler l’enseignement des langues étrangères dans le cadre de l’école italienne.

l'individu, des échos encore actuels de la pensée de Vygotskij<sup>13</sup>. En effet, en attribuant au langage une fonction d'instrument dans le développement des capacités cognitives individuelles, celui-ci souligne que ce qu'on acquiert, c'est moins le langage en tant que système autonome que l'interaction entre les caractéristiques du système linguistique dont on dispose et celles de son fonctionnement, qui sert à connaître, communiquer et agir. De même, le fait d'avoir précisé, dans l'espèce de décalogue que constitue le huitième précepte, qu'une *Educazione linguistica* accomplie doit partir de "l'héritage linguistico-culturel de l'élève... non pour l'ancrer dans cet héritage, mais pour l'enrichir...", s'il s'inscrit dans l'Italie encore massivement dialectophone des années 70, semble encore très actuel en ce qu'il anticipe une éducation plurilingue et pluriculturelle qui, d'un plan régional italien, peut être automatiquement transférée au niveau européen. Même l'idée de la réflexion sur la langue qu'"il faut cultiver et qu'il faut développer dès les premières expériences scolaires", expressément évoquée dans le précepte VIII (principe 9), est aujourd'hui extraordinairement prégnante dans toutes les propositions des sciences cognitives. De même, notons le caractère prémonitoire du précepte IX qui affirme la nécessité d'un renouvellement de la formation des enseignants tenant compte de l'importance des sciences du langage, si l'on veut que l'*Educazione linguistica* dépasse le stade des déclarations d'intention pour devenir une réalité opératoire.

### **3. *Educazione linguistica* et pratiques didactiques**

De la lecture des *Dieci Tesi*, il ressort immédiatement que le concept d'*Educazione linguistica* est complexe, intrinsèquement interdisciplinaire et polysystémique, et qu'il constitue un circuit productif au sens que lui donne Edgar Morin lorsqu'il affirme qu'un tel circuit "se constitue à travers les constructions, reconstructions, articulations où la nouvelle science anthroposociale a besoin pour s'organiser, de la nouvelle biologie et de la nouvelle physique, lesquelles ont besoin, pour s'organiser, d'intégrer en elles le point de vue de l'organisation mentale, culturelle et sociale du scientifique"<sup>14</sup>.

Dans ce sens, comme nous l'avons vu, l'*Educazione linguistica* intègre des discours théoriques (concernant la linguistique, la pragmatolinguistique, la sémantique, la psychologie cognitive...) et pratiques (de la réflexion méthodologique aux pratiques de classe) dont l'apport permet de "fermer le circuit", sans le bloquer, comme cela se produirait dans une optique "théorie-pratique" d'ordre purement applicationniste. Sa nature de circuit productif explique aussi comment le concept a pu s'enrichir, au fil des ans, des apports des neurosciences, et notamment de l'anthropologie culturelle ou des études sur l'intelligence artificielle.

---

<sup>13</sup> Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.

<sup>14</sup> Morin E., 1980, *La méthode. La nature de la nature*, I, Paris, Seuil, coll. Points Essais, p. 287.

Sur le plan didactico-méthodologique, l'*Educazione linguistica* trouve, de par sa nature interdisciplinaire, un terrain fertile dans une série de pratiques didactiques qui concernent surtout la langue maternelle et la/les langue(s) étrangère(s), à un moment où, grâce aux travaux du Conseil de l'Europe sur les divers *Niveaux seuil*, l'approche communicationnelle semble apporter naturellement le "plus" didactique que les *Dieci Tesi* ne pouvaient avoir, de par leur nature de déclaration générale.

Ainsi progresse, dans le cadre de cette orientation qui met au centre de l'apprentissage la conscience du fonctionnement de la langue, l'idée de la nécessité d'une pédagogie intégrée langue maternelle/langues étrangères, selon ce que préconise E. Roulet<sup>15</sup> pour les langues secondes.

Cette idée procède de la constatation qu'en situation scolaire, l'apprenant est désavantagé sur le plan de la communication parce que "si la compétence de communication est caractérisée par la maîtrise des actes de langages dans le discours"<sup>16</sup>, on ne pourra jamais reproduire en classe le contexte d'apprentissage naturel de la langue ; une approche communicationnelle totalement instrumentale est donc vouée à l'échec. Pourtant, on ne peut proposer un enseignement programmé de type déductif, puisque "même les spécialistes ignorent encore aujourd'hui les règles qui commandent l'enchaînement et l'interprétation des actes de langage dans le discours"<sup>17</sup>.

La solution, selon E. Roulet, est de compenser les inconvénients d'ordre communicationnel de la situation scolaire par ses avantages, à savoir :

- la possibilité d'explorer le système et le fonctionnement de la langue avec l'aide de l'enseignant, facilitateur d'apprentissage et non plus dépositaire de connaissances encyclopédiques à transmettre ;
- la possibilité d'utiliser, pour cette activité d'observation et de réflexion sur la langue étrangère, les instruments heuristiques adoptés pour un travail analogue sur la langue maternelle.

On ne peut que relever que l'observation et la réflexion sur la langue préconisées par Roulet sont déjà une traduction opérationnelle des principes 8 et 9 du précepte VIII qui renvoient, à leur tour, à des théories de l'apprentissage de type constructiviste, d'ailleurs expressément évoquées par J. Courtillon qui déclare, à propos de la grammaire, "l'approche par la découverte et l'ajustement progressif des règles est fondée sur une théorie de type constructiviste [...] Elle est préférable parce que, s'agissant de **grammaire de l'apprenant**, le but visé est

---

<sup>15</sup> Roulet E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL et Roulet E., 1995, « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ? », *Études de Linguistique Appliquée*, avr.-juin, n°98, p. 113-118.

<sup>16</sup> Roulet E., 1980, p. 82.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 83.

bien l'appropriation par l'apprenant des règles qui deviennent opératoires pour lui. Il doit passer par des étapes de construction de ces règles...<sup>18</sup>.

L'idée de l'activité mentale structurante, au-delà des différences des écoles de pensée, devient un des points forts de la psychologie cognitive, en clarifiant définitivement que, dans le processus d'apprentissage, ce n'est pas le produit de l'activité mentale qui est archivé mais l'activité mentale même qui fait appel à la perception, aux opérations mentales... Cela nous permet de reconsidérer certains **processus**<sup>19</sup> **d'acquisition**, comme les interférences langue maternelle – langue étrangère ou l'utilisation de **routines**<sup>20</sup>, qui ne semblent pas pouvoir se détacher d'une explication comportementaliste et dont le rôle s'inscrit dans le contexte plus large des **stratégies**<sup>21</sup>, lesquelles dépendent de l'activité mentale de l'apprenant et utilisent des processus différenciés.

Il s'agit d'un élément supplémentaire qui va enrichir, cette fois sur le plan psycholinguistique, la notion d'*Educazione linguistica* en renforçant l'idée de pédagogie intégrée, chère à E. Roulet, et en introduisant l'idée de la nécessité d'activités métacognitives, importantes pour l'acquisition des savoirs procéduraux, sacrifiés à tort depuis longtemps au profit des savoirs déclaratifs.

Si l'on considère en outre que la didactique des langues étrangères a depuis longtemps établi que, lorsqu'on apprend une langue, on apprend des "situations linguistiques" sur lesquelles s'exerce l'activité mentale et que la compétence communicationnelle, qui est une compétence complexe<sup>22</sup>, demande en situation d'apprentissage la mise en oeuvre de plusieurs compétences<sup>23</sup>, nous ne pouvons que conclure que, si l'*Educazione linguistica* a pour objectif le développement de l'ensemble des capacités linguistiques (précepte III), c'est la didactique des

---

<sup>18</sup> Courtillon J., La grammaire sémantique et l'approche communicative, in ...Et la grammaire, Le Français dans le Monde-Recherches et Applications, févr. / mars 1989, p. 118.

<sup>19</sup> On entend par **processus** l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée, in Gaonac'h D., dir., 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Le Français dans le Monde-Recherches et Applications, févr./mars, Paris, EDICEF, p. 4.

<sup>20</sup> On entend ici par **routines** l'utilisation de formules toutes faites apprises et reproduites comme des unités, in Gaonac'h D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hâtier/CREDIF, coll. LAL, p. 149.

<sup>21</sup> Le mot **stratégie** mériterait un article à lui seul. On se limitera ici à rappeler la différence entre **stratégies de communication** définies comme "des programmes contrôlés qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier" et **stratégies d'apprentissage** définies comme "des opérations contrôlées destinées à atteindre un but précis" in Bogaards P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL, p. 92 et p. 98.

<sup>22</sup> Moirand S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F, p. 21.

<sup>23</sup> Beacco J-C., 1980, « Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe », *Le Français dans le Monde*, mai-juin, n° 153, p. 36.

langues, en s'appuyant sur une approche cognitive de la communication, qui fournit nombre des moyens opératoires qui, en Italie, sont expressément préconisés au niveau institutionnel ou empruntés de façon autonome par les enseignants dans leur pratique didactique.

#### **4. L' *Educazione linguistica* dans l'école italienne**

L' *Educazione linguistica* a été introduite officiellement dans le cadre de l'école italienne avec les programmes de 1979 qui reprennent la loi n° 348 de 1977<sup>24</sup>.

Ces programmes concernent la Scuola Media Statale, dernier « segment » de la scolarité obligatoire, et, dans la partie concernant la présentation des “disciplines en tant qu'éducation” et des méthodes d'apprentissage, introduisent l' *Educazione linguistica* de la manière suivante :

“L'enseignement de l'italien s'insère dans le cadre plus large de l' *Educazione linguistica* qui concerne, même à des degrés différents, toutes les disciplines et les activités et, qui, en particulier, se propose de faire acquérir à l'élève, en tant que son droit fondamental, l'usage du langage dans toute la variété de ses fonctions [...]

La langue étrangère a pour fonction, en harmonie avec les autres disciplines, et en particulier avec la langue italienne, d'aider les élèves à acquérir des capacités expressives et communicationnelles, en élargissant leurs horizons culturels, sociaux et humains, ce que permet le contact avec une réalité historique et socioculturelle différente de la réalité italienne, rendu possible par la connaissance de la langue étrangère ”<sup>25</sup>.

Comment ne pas constater que la philosophie des *Dieci Tesi* imprègne chaque mot de ces lignes ? Illustrons la filiation directe des programmes de la Scuola Media avec les préceptes précités par quelques citations tirées des « Indicazioni metodologiche » (Directives méthodologiques). Ainsi, pour l'italien, nous trouvons : “Les apprentissages linguistiques doivent être ramenés aux aptitudes de base (écouter, parler, lire, écrire), aux diverses fonctions et aux divers usages du langage (informer, persuader, raconter, exprimer des sentiments et des états d'âme, interroger, participer à des discussions...) et tenir compte des variantes sociales de la langue liées à des facteurs géographiques, à des situations particulières et à des cadres territoriaux. La situation linguistique particulière de la société italienne, caractérisée par l'existence d'une variété de dialectes et d'autres idiomes et par les effets des vastes phénomènes migratoires, exige que

---

<sup>24</sup> L'indication de ces dates, loin d'être un exercice tatillon, sert à faire ressortir, s'il en était encore besoin, que nous sommes encore dans la période qui suit immédiatement la publication des *Dieci tesi* et des premiers *Niveaux Seuil* du Conseil de l'Europe (*Threshold Level*, 1975; *Niveau Seuil*, 1976).

<sup>25</sup> MPI-Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° grado, 1994, *Scuola media Statale: programmi ed orari di insegnamento, criteri orientativi per le prove d'esame di licenza e relative modalità di svolgimento*, Istituto Poligrafico e zecca dello Stato, Rome, p. 23.

l'école tienne compte de cette diversité [...]. Il ne faut pas non plus négliger les variantes typologiques comme la langue familière ou la langue plus formelle et cultivée, afin que l'élève sache en saisir les traits expressifs et utiliser l'une ou l'autre variante linguistique en fonction de la situation<sup>26</sup>.

L'orientation communicationnelle de la méthodologie indiquée ainsi que la référence au cognitivisme sont tout à fait évidentes : «La réflexion sur la langue ne sera pas menée comme une étude formelle [...], mais sera intégrée dans le processus de développement linguistique et expressif, afin de le favoriser. Elle partira d'expériences linguistiques concrètes pour conduire les élèves à utiliser consciemment les matériaux linguistiques [...] et finir par réussir à généraliser les structures fondamentales de l'italien tant sur le plan proprement grammatical [...], que sur celui des fonctions communicationnelles de la langue<sup>27</sup>.

Parallèlement, pour la langue étrangère, il est dit : « ...on utilisera des exercices permettant de se servir de la langue en situation de communication, par exemple :

- Pour donner et comprendre des informations ;
- Pour décrire des lieux, des objets et des personnes ;
- Pour lire et comprendre des textes de fiction et de vulgarisation, courts et accessibles, tirés de journaux, de revues ;
- Pour comprendre et rédiger des textes relevant de la communication épistolaire [...]

La réflexion sur la langue sera menée à partir de l'utilisation concrète de la langue dans un contexte et non à partir de règles grammaticales [...] Elle sera aussi l'occasion de donner les références culturelles nécessaires, la langue étant un élément révélateur du contexte socioculturel ...<sup>28</sup>

Le refrain de la communication/réflexion est presque obsédant; il imprègne tous les domaines, y compris le contexte socioculturel.

Ces programmes, ambitieux pour l'époque, ont ouvert la voie à ceux de l'école primaire, qui disaient quelques années plus tard :

«L'*Educazione linguistica* doit s'inscrire dans le cadre des langages, qu'il faut entendre dans le sens de possibilités de symbolisation, d'expression et de communication [...]

L'*Educazione linguistica* ne doit pas se désintéresser des apports communicationnels et expressifs produits par l'usage d'autres formes de langage [...]

---

<sup>26</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 32.

<sup>28</sup> Ibidem, p. 44.

L'*Educazione linguistica*, à une époque de communication intense et dans la perspective du renforcement du processus d'intégration dans la communauté européenne, ne peut négliger d'adopter une approche de la connaissance d'une langue étrangère...<sup>29</sup>

Le cercle se referme avec les propositions du GISCEL pour les nouveaux programmes des lycées, en préparation, qui évoque la "Spécificité de l'*Educazione linguistica*", dont il est dit "...qu'elle n'est ni absolue ni générale mais qu'elle vise des objectifs précis :

- Assurer des capacités de lecture et d'écriture répondant aussi à des besoins extra-scolaires ;
- Guider l'approche du texte littéraire ;
- Guider la réflexion sur la langue ;
- Intégrer l'*Educazione linguistica* aux autres disciplines (langues étrangères, langues classiques, etc.).

La détermination de ces objectifs et les moyens déployés pour les atteindre doivent toujours impliquer la participation totale des élèves. Le choix, parmi les nombreux "sujets", doit dépendre des besoins des élèves, et en particulier de ceux relatifs à l'alphabétisation fonctionnelle et aux niveaux de compétence linguistiques effectivement atteints par les élèves dans la société italienne contemporaine<sup>30</sup>.

Comme on le remarque aisément, la philosophie de base et l'axe méthodologique communicativo-cognitif demeurent, mais le profil de la proposition est certainement plus pragmatique, moins ambitieux, moins "généreux" dirait-on (l'élément sociolinguistique est certes moins évident). Compte tenu du temps écoulé, c'est le signe que quelque chose n'a pas fonctionné comme il le fallait.

## 5. Les limites de l'expérience italienne

En reprenant de larges extraits des *Dieci Tesi* et de longues citations des programmes qui ont fait du concept d'*Educazione linguistica* l'axe essentiel de tout le parcours éducatif, qui commence à l'école élémentaire, mais qui est poursuivi, repris et approfondi aux niveaux ultérieurs, nous avons voulu souligner que ce secteur a bénéficié d'un bon niveau d'élaboration théorique, accompagné au fil des ans par un effort considérable de recyclage professionnel, assuré par le soutien des associations professionnelles et par des produits éditoriaux de référence de qualité.

---

<sup>29</sup> *Programmi didattici per la scuola primaria*, D.P.R. 12 février 1985 n. 104, Supplément ordinaire du Journal Officiel n° 76 du 29 mars 1985.

<sup>30</sup> Guerriero A. R., Documento GISCEL sul curriculum di educazione linguistica, Rome, 19 avril 2000.

Dans un tel contexte, il convient de se demander ce qui n'a pas fonctionné si on n'a pas réussi à ce jour à produire une praxis opératoire claire et partagée par tous les enseignants, au point de redouter de dangereux retours en arrière.

Les obstacles auxquels s'est heurtée l'expérience italienne et qui, de fait, l'ont considérablement limitée, sont essentiellement imputables à deux facteurs :

- Le modèle organisationnel de l'école italienne ;
- la formation initiale et les représentations des enseignants.

S'agissant du premier, il nous plaît de rapporter les mots de M. Ambel qui soutient que "trop souvent les présupposés d'une didactique fondée sur l'échange communicationnel, sur l'interaction, sur la mise en jeu des présupposés et des procédures, sur la priorité du savoir faire et de l'action cognitive par rapport au savoir, sur la souplesse des situations et des contextes, s'est heurtée à un modèle structurel rigide, transmissif et monodirectionnel"<sup>31</sup>. Ce type d'organisation est extrêmement conditionné par, notamment, la gestion du temps scolaire, rigidement scandé par l'étude par disciplines. De fait, ces dernières n'ont pas changé depuis au moins un demi-siècle, avec le même nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire, articulées sur un axe classique autour duquel tournent, comme des satellites, des disciplines d'importance secondaire. C'est ce qui a produit, en ce qui concerne l'*Educazione linguistica*, les effets néfastes de ce qu'on appelle la "pédagogie linguistique traditionnelle". Ce n'est que depuis peu que la récente loi sur l'autonomie des établissements scolaires en Italie autorise la souplesse nécessaire pour qu'un objectif aussi complexe que celui de l'*Educazione linguistica* puisse trouver les modèles organisationnels les plus adaptés à chaque réalité. Elle prévoit notamment que le travail soit organisé, autant que possible, par domaines disciplinaires, ce qui permet, dans notre cas, de replacer l'*Educazione linguistica* dans le contexte interdisciplinaire qui lui convient. Mais même cette "nouveau-té tardive" risque de ne pas produire les effets souhaités si l'on n'intervient pas sur l'autre aspect névralgique du problème : la formation des enseignants.

Une simple comparaison des programmes universitaires des années 70, 80 et 90, destinés à des enseignants d'italien et de langues étrangères provenant d'universités aux situations géographiques et aux traditions différentes (Università della Calabria, Istituto Orientale di Napoli, Università di Bari e di Pisa), permet de constater, qu'en l'espace de trente ans, les différences entre programmes sont restées très minimes : ils abondent en "histoires de la littérature", "histoires de la critique littéraire", "philologies" et "histoires de la langue", et accordent peu de place aux sciences du langage et pratiquement aucune aux savoirs concernant de plus près la "profession enseignante", à l'exception des "psychologies de l'âge évolutif" ou des "pédagogies générales",

---

<sup>31</sup> Ambel M, 1998, "Educazione linguistica e dintorni", in Sasso A., Toselli S., Il sapere della scuola. Proposte e contributi, Quaderno CIDI n. 1, Bologne, Zanichelli, p. 23.

d'ailleurs non obligatoires<sup>32</sup>. Ajoutons à ceci que, s'agissant des langues, on devient enseignants d'une seule langue, qu'elle soit l'italien langue maternelle ou langue étrangère. On voit donc aisément la contradiction dans laquelle s'est enlisée l'expérience de l'*Educazione linguistica* dans l'école italienne.

Dans une situation de ce genre, on a tenté de suppléer au manque de formation initiale par des programmes de recyclage en formation continue, mais une nouveauté comme l'*Educazione linguistica* ne pouvait être gérée en termes de recyclage. "L'école semble avoir à peine été touchée par vingt ans de recherche, de discussions et d'actualisation ; elle l'a plus été sur le plan de l'auto-représentation et du devoir que sur celui des pratiques"<sup>33</sup>. Cette assertion souligne à quel point la mise en œuvre de l'actualisation dans la réalité des pratiques d'enseignement n'a pas produit les effets escomptés et comment, dans certains cas, elle pu produire un effet pervers : un fossé s'est creusé entre enseignants qui vivaient leur recyclage comme une formation continue, en le traduisant dans des pratiques didactiques significatives, et enseignants qui le subissaient en le traduisant en un pur exercice de "maquillage" nominaliste d'une praxis de fait inchangée. Tout ceci parce que, sur la formation initiale parcellarisée évoquée ci-dessus, se sont aussi greffées les représentations mentales des enseignants, souvent produites par une expérience d'apprentissage personnelle non remise en cause – surtout si elle est psychologiquement gratifiante – et donc source de véritables axiomes didactiques qu'aucune forme de recyclage ne réussit à ébranler. C'est ce qui explique, par exemple, que si la didactique des langues a depuis longtemps des modèles linguistiques de référence de type descriptif, la réflexion sur la langue défendue par les programmes a néanmoins souvent débouché, de fait, sur des pratiques de classe inspirées par un modèle normatif.

Le bilan est-il donc totalement négatif ? Non, parce que l'expérience italienne, avec ses zones d'ombre et de lumière, présente des possibilités intéressantes pour un transfert au niveau européen.

## **6. L'*Educazione linguistica* et le Cadre européen commun de référence pour les langues**

La complexité du concept d'*Educazione linguistica*, et sa nature de "circuit productif" décrite ci-dessus, a entraîné dans le temps la persistance de certains points forts, à savoir :

---

<sup>32</sup> On a placé plus d'espoir dans la nouvelle structure des Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (écoles de spécialisation dans l'enseignement secondaire), post-universitaires, créées en 1999, pour préparer les futurs professeurs, mais les premiers résultats sont décevants parce que les enseignements continuent, dans leur très grande majorité, à se présenter comme des cours monographiques sur X, Y ou Z, sans que l'on se soucie trop de donner aux futurs enseignants les compétences nécessaires pour l'exercice de leur profession.

<sup>33</sup> Colombo A., 1996, "Un passo avanti e due indietro", in *Insegnare*, n. 6, pp. 28-29.

- la conscience de la transversalité des aptitudes linguistiques et la pédagogie intégrée entre les diverses disciplines, qui en résulte ;
- la nécessité d'une didactique des usages fonctionnels de la langue privilégiant un savoir faire linguistique, qui ne soit pas disjointe d'une forte référence à la réflexion sur la langue ;
- la gradualité, selon laquelle l'acquisition des compétences linguistiques doit se faire de façon cohérente avec le développement de toute la personne, la conscience et le contrôle des procédures d'acquisition étant des objectifs prioritaires.

Nous pouvons y ajouter aujourd'hui la prise de conscience du caractère partiel des compétences, à envisager dans l'optique d'une compétence plurilingue, déjà évidente, pour ce qui est du territoire national, dans les Dieci tesi (VIII, 9) et qui, plus récemment, a été mise au centre du Cadre européen commun *de référence pour les langues* où il est dit : "On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, mais **une** en tant que répertoire disponible..."<sup>34</sup>.

Le *Cadre de référence* repropose un objectif élevé d'*Educazione linguistica* dans toute sa complexité ; il a aussi l'avantage d'offrir, avec toutes les limites du cas qui nous occupe, les descripteurs nécessaires pour l'identification des compétences partielles à développer dans les différentes langues. L'expérience italienne peut indiquer quels sont les points sur lesquels insister et les dérives possibles.

Enfin, si nous rappelons que l'Europe a adopté l'idée d'une politique éducative plurilingue mettant l'accent (comme le rappelle J.-C. Beacco, dans sa présentation de certains textes de la Division des politiques linguistiques) "sur la gestion du plurilinguisme comme permettant l'accueil linguistique des populations migrantes (en particulier la non-disparition de leur patrimoine linguistique), la sensibilisation des Européens à la valeur culturelle des langues parlées sur leur continent et la promotion de l'éducation au respect des différences"<sup>35</sup>, nous retrouvons l'idée d'une *Educazione linguistica* démocratique défendue par les *Dieci tesi*, et qui, comme le plurilinguisme, s'inscrit aussi dans le cadre du respect des droits linguistiques des individus face à l'Etat : respect de la liberté d'expression, respect des droits des minorités linguistiques dans le cadre de la nation, respect des langues nationales les moins parlées et moins enseignées, comme composantes essentielles des droits de l'homme. Le

---

<sup>34</sup> Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, p. 129.

<sup>35</sup> Beacco J.-C., 2001, "Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme", *Le Français dans le Monde* n. 314, mars-avril, Paris, CLE International, p. 25-27.

plurilinguisme ainsi défini, dans une optique qui n'est certes pas "économique", mais qui répond à ce que C. Hagège appelle "l'ouverture permanente à la multiplicité"<sup>36</sup>, et l'*Educazione linguistica* démocratique des *Dieci tesi* ont, de fait, la même forte valeur politique et nous pouvons conclure, nous semble-t-il, qu'elles sont toutes deux idéologiquement "pas comme les autres".

---

<sup>36</sup> Hagège C., op. cit., p. 9.

## **Annexe**

### **Les Dix préceptes pour une *Educazione linguistica* démocratique**

#### **I. L'importance du langage verbal**

Le langage verbal est d'une importance fondamentale dans la vie sociale et individuelle. En effet, grâce à la maîtrise du langage tant sur le plan de la réception (capacité à comprendre) que sur le plan de la production, nous pouvons comprendre les autres et nous en faire comprendre (usages communicationnels), ordonner et soumettre l'expérience à l'analyse (usages heuristiques et cognitifs), ainsi qu'intervenir pour transformer l'expérience même (usages émotionnels, argumentatifs, etc.). Sans limiter l'importance du langage verbal, on le situe mieux en soulignant qu'en général et chez les êtres humains en particulier, il est une des formes que prend la capacité à communiquer, appelée diversement capacité symbolique fondamentale ou capacité sémiologique (ou sémiotique) [...]

#### **II. Enracinement du langage verbal dans la vie biologique, émotionnelle, intellectuelle et sociale**

Compte tenu des nombreux liens des capacités linguistiques avec la vie individuelle et sociale, force est d'affirmer que leur développement s'enracine dans le développement de tout l'être humain, de l'enfance à l'âge adulte, à savoir dans les possibilités de croissance psychomotrice et de socialisation, dans l'équilibre des rapports affectifs, dans l'éveil et la maturation des intérêts intellectuels et de la participation à la vie d'une culture et d'une communauté [...]

#### **III. Pluralité et complexité des capacités linguistiques**

Comme nous l'avons déjà mentionné (précepte 1), le langage verbal procède de capacités multiples dont certaines se voient et se perçoivent bien: la capacité à produire des mots et des phrases appropriées oralement ou par écrit, la capacité à converser, interroger et répondre clairement, la capacité à lire à voix haute, à réciter par cœur, etc... D'autres se voient et se perçoivent avec moins d'évidence et de facilité: la capacité à donner un sens aux mots et aux phrases entendues et lues, la capacité à verbaliser et à analyser intérieurement dans des mots les diverses situations, la capacité à accroître le patrimoine linguistique déjà acquis par la production et la réception de mots et de phrases subjectivement et objectivement nouveaux.

#### **IV. Les droits linguistiques dans la Constitution**

[...] La pédagogie linguistique efficace n'est démocratique (les deux choses ne coïncident pas nécessairement) que si elle reconnaît et réalise les principes linguistiques exposés dans des textes comme, par exemple, l'article 3 de la Constitution italienne qui reconnaît l'égalité de tous les citoyens "sans distinction de langue" et qu'elle propose cette égalité, en enlevant les obstacles qui s'y opposent, comme but de l'action de la République. Or, la "République", comme l'expliquent les juristes, recouvre tout l'ensemble des organes centraux et

périphériques, législatifs, exécutifs et administratifs de l'Etat et des organismes publics. Parmi ceux-ci figure l'école que la Constitution charge donc de fixer et de poursuivre les tâches d'une *Educazione linguistica* efficacement démocratique.. [...]

### **VIII. Principes de l'*Educazione linguistica* démocratique**

[...] Nous entendons maintenant coordonner les éléments d'une *Educazione linguistica* démocratique, selon un critère de cohérence interne et de succession plus organique, en formulant dix principes sur lesquels fonder l'*Educazione linguistica* dans l'école nouvelle et démocratique en devenir.

1. Le développement des capacités verbales doit être encouragé en étroite corrélation avec une bonne socialisation, avec le développement psychomoteur et la maturation et la manifestation de toutes les capacités expressives et symboliques.
2. Le développement et l'exercice des capacités linguistiques ne doivent jamais être proposés et poursuivis comme des fins en soi mais comme les instruments d'une participation plus riche à la vie sociale et intellectuelle: la maîtrise des capacités verbales doit toujours être motivée dans le cadre des activités d'étude, de recherche, de discussion, de participation et de production individuelle et collective.
3. La sollicitation des capacités linguistiques doit partir de la détermination de l'héritage linguistico-culturel personnel et familial, et du milieu ambiant de l'élève, non pas pour le river à cet héritage mais, au contraire, pour enrichir son patrimoine linguistique, en ajoutant et en élargissant ses connaissances d'une manière qui, pour être efficace, doit être soigneusement graduée.
4. La découverte de la diversité des héritages linguistiques individuels parmi les élèves du même groupe est le point de départ d'expériences et d'explorations, répétées et approfondies, de la variété spatiale, géographique, sociale et historique qui caractérise le patrimoine linguistique des composantes d'une même société: apprendre à comprendre et à apprécier cette variété est le premier pas pour apprendre à y vivre sans en être l'esclave et sans lui nuire.
5. Il convient de développer non seulement les capacités de production mais aussi les capacités de réception, en vérifiant le degré de compréhension des textes écrits ou enregistrés, et en mesurant et stimulant la capacité à comprendre un vocabulaire de plus en plus étendu et des types de phrases de plus en plus riches et de plus en plus variés.
6. Dans les capacités de production comme de réception, il faut développer la dimension orale et écrite, en sensibilisant aux exigences des formulations inhérentes au texte écrit, différentes de celles de l'oral, en créant des situations où il est utile de passer de formulations orales à des formulations écrites sur le même sujet pour un même public et vice-versa.
7. Pour les capacités de réception et de production, tant orales qu'écrites, il faut développer et stimuler la capacité à passer de formulations plus locales, familières, informelles à des formulations plus usitées, plus pensées, plus réfléchies et plus formelles.

8. A partir de la règle précédente, on arrive à la nécessité de former à la connaissance et à l'usage de modes institutionnalisés d'emploi de la langue commune (langage juridique, langages littéraires et poétiques, etc...).

9. Dans le cadre global des diverses capacités linguistiques, il convient de cultiver et de développer en particulier, dès les premières expériences scolaires, la capacité, inhérente au langage verbal, à s'auto-définir, à s'auto-déclarer et à s'analyser. Cela peut commencer dès les premières classes élémentaires, en enrichissant progressivement les parties du vocabulaire plus spécialement destinées à parler des faits linguistiques, et, sur cette base, entamer dans les écoles post-élémentaires l'étude de la réalité linguistique environnante, des mécanismes de la langue et des dialectes, du fonctionnement du langage verbal, du devenir historique des langues, en se référant toujours en particulier aux idiomes les plus répandus en Italie et les plus enseignés dans l'école italienne.

10. En tout état de cause, il convient de développer le sens de la fonctionnalité de chaque type possible de formes linguistiques connues et inconnues. L'ancienne pédagogie linguistique était fondée sur l'imitation, la prescription et l'exclusion. Son mot d'ordre était : "Il faut dire toujours et seulement cela ; le reste est faux". La nouvelle *Educazione linguistica* (plus ardue) dit : "On peut dire comme ceci ou comme cela ; même ce qui semble être une erreur ou une bizarrerie peut se dire et se dit ; voici le résultat que l'on obtient en disant ceci ou cela". L'ancienne didactique linguistique était dictatoriale mais la nouvelle n'est en rien anarchique : [...] le compas est la fonction communicationnelle d'un texte parlé ou écrit et de ses parties, selon les interlocuteurs réels auxquels il est effectivement destiné [...].

#### **IX. Pour un nouveau programme de formation des enseignants**

[...] Il est incontestable que le fait de suivre les principes de l'*Educazione linguistica* démocratique implique d'effectuer un saut qualitatif et quantitatif en matière de connaissances sur le langage et sur l'éducation. Dans une perspective future optimale, où la formation des enseignants doit se faire dans le cadre d'un cursus universitaire et post-universitaire adapté aux exigences d'une société démocratique, il faudra intégrer dans la formation globale des futurs enseignants, des compétences sur le langage et les langues (d'ordre théorique, sociologique, et historique) et des compétences sur les processus éducatifs et les techniques didactiques. L'objectif ultime, pour cette partie, est d'éveiller chez les enseignants la conscience critique et créative des exigences de la vie scolaire et des instruments capables d'y répondre.

#### **X. Conclusion**

Le saut qualitatif et quantitatif en matière de connaissances des sciences linguistiques demandé aux enseignants, est impensable sans l'organisation de centres de formation et d'information linguistique et éducative capables de corriger, idéologiquement et spécifiquement, les erreurs commises dans les expériences de formation post-universitaire menées par le ministère de l'éducation, et de remédier aussi aux carences, à la pauvreté, au caractère hasardeux et à la partialité du système universitaire en matière d'enseignement des sciences du langage..."

## Références

- A.A.V.V., 1975, *L'Educazione Linguistica*. Actes de la Journée d'étude GISCEL, Padoue, CLEUP.
- Altieri Biagi M. L., 1994, *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, Florence, La Nuova Italia.
- Ambel M. (sous la direction de), 1981, *Insegnare la lingua. Quale grammatica?*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Ambel M., 1998, "Educazione linguistica e dintorni", in Sasso A., Toselli S., *Il sapere della Scuola: proposte e contributi*, Quaderno CIDI n°1, Bologne, Zanichelli, p. 23.
- Arcaini E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milan, Feltrinelli.
- Balboni P., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Turin, UTET.
- Beacco J-C., 1980, « Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe », *Le Français dans le Monde*, mai-juin, n° 153, p. 36
- Beacco J.-C., 2001, "Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme", *Le Français dans le Monde* n. 314, mars-avril, Paris, CLE International, pp. 25-27.
- Berretta M., 1977, *Linguistica ed Educazione linguistica*, Turin, Einaudi.
- Berruto G. (sous la direction de), 1977, *Scienze del linguaggio ed Educazione linguistica*, Turin, Stampatori.
- Bertocchi D. et alii, 1981, *Educazione linguistica e curricolo*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Bertocchi D., 1997, "L'educazione linguistica dei saggi", in *Italiano&Oltre*, n. 4.
- Bogaards P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL, p. 92 et p. 98.
- Brasca L., Zambelli M.L., 1992, *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Florence, La Nuova Italia.
- Calò R., Ferreri S. (sous la direction de), 1997, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Florence, La Nuova Italia.

- Calvino I., "L'antilingua", in Calvino I., 1980, *Una pietra sopra*, Turin, Einaudi, pp. 122-126.
- Calzetti M.T., Panzeri Donaggio L. (sous la direction de), 1995, *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica*, Florence, La Nuova Italia.
- Camponovo F., Moretti A. (sous la direction de), 2000, *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia (Quaderni del GISCEL), Florence.
- Cidi-Lend, 1984, *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*. Actes du Colloque de Viareggio, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Colombo A. (sous la direction de), 1979, *Guida all'educazione linguistica*, Bologne, Zanichelli.
- Colombo A., 1996, "Illusioni perdute: che cosa è cambiato", in *Insegnare* n. 5, pp. 55-56.
- Colombo A., 1996, "Un passo avanti e due indietro", in *Insegnare* n. 6, pp. 28-29.
- Colombo A., Romani W. (sous la direction de), 1996, *E' la lingua che ci fa eguali*, Actes du VIIe colloque national du GISCEL, Florence, La Nuova Italia.
- Compagnoni E., 1979, *Lingua straniera ed educazione linguistica*, Brescia, La Scuola.
- Conseil de L'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. En ligne sur le site du Conseil de l'Europe en français / anglais : [www.coe.int](http://www.coe.int) (Education / Langues vivantes, Strasbourg). Traduction en italien par F. Quartapelle et D. Bertocchi: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Florence, La Nuova Italia Oxford, 2002).
- Corno D.(sous la direction de), 1993, *Vademecum di educazione linguistica*, Florence, La Nuova Italia.
- Courtillon J., 1989, La grammaire sémantique et l'approche communicative, in *...Et la grammaire, Le Français dans le Monde-Recherches et Applications*, févr. / mars, p. 118.
- De Mauro T., 1983, *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*, Milan. Franco Angeli Editore.
- De Mauro T., 2001, "Apprendere nella società complessa", in *Minima scholaria*, Bari, Laterza, pp. 164-166.

- Della Casa M., 1987, *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento*, Milan, Franco Angeli.
- Desideri P., 1995, *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Florence, La Nuova Italia.
- Ferreri S., GuerrierO A.R. (sous la direction de), 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Florence, La Nuova Italia (Quaderni del GISCEL).
- Fraschini F., Frascini O., 1988, *Didattica delle abilità di base. Ascoltare e leggere, parlare e scrivere*, Brescia, La Scuola.
- Galli de' Paratesi N., 1996, "Conscience linguistique et communicative et rôle de la comparaison des langues 1 et 2 dans l'enseignement des langues vivantes", in *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Textes des animateurs pour l'atelier "nouveau style" 13b*, "Sensibilisation à la langue et à la culture dans l'apprentissage/enseignement des langues (L2 et L1) et développement de l'autonomie de l'apprenant (11-18 ans)", Strasbourg, p. 17.
- Gaonac'h D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hâtier/CREDIF, coll. LAL, p. 149.
- Gaonac'h D., dir., 1990, 'Acquisition et utilisation d'une langue étrangère', *Le Français dans le Monde-Recherches et Applications*, févr./mars, Paris, EDICEF, p. 4.
- Guerriero A.R. (sous la direction de), 1988, *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Florence, La Nuova Italia (Quaderno del GISCEL).
- Guerriero A. R., 2000, *Documento GISCEL sul curriculum di educazione linguistica*, Rome, 19 avril.
- Hagège C., 1994, *Le souffle de la langue*, Paris, Editions Odile Jacob, p. 149.
- Lavinio C. (sous la direction de), 1992, *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Florence, La Nuova Italia.
- Lend, 1983, *Educazione alla lettura. Actes du Colloque de Martina Franca*, Bologne, Zanichelli.
- Lend, 1997, "Il riordino dei cicli scolastici e l'apprendimento delle lingue. Proposta globale dell'associazione LEND", in *LEND*, n. 3.
- Lo Cascio V., 1991, *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, Florence, La Nuova Italia.

- Lugarini E. (sous la direction de), 1981, *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Mandelli F. (sous la direction de), 1981, *Educazione linguistica nella scuola dell'obbligo*, Milan, Franco Angeli Editore.
- Marello C., Mondello G. (sous la direction de), 1991, *Riflettere sulla lingua*, Florence, La Nuova Italia.
- Mariani L. (sous la direction de), 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Florence, La Nuova Italia.
- Matarese Perazzo M. V. (sous la direction de), 1983, *Insegnare la lingua: interdisciplinarietà L1-L2*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Moirand S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F, p. 21.
- Morin E., 1980, *La méthode. La nature de la nature*, I, Paris, Seuil, coll. Points Essais, p. 287.
- MPI-Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° grado, 1994, *Scuola media Statale: programmi ed orari di insegnamento, criteri orientativi per le prove d'esame di licenza e relative modalità di svolgimento*, Istituto Poligrafico e zecca dello Stato, Rome, p. 23.
- Parisi D. (sous la direction de), 1979, *Per una educazione linguistica razionale*, Bologne, Il Mulino.
- Pennisi A., 1994, *Informatica ed educazione linguistica. Teoria e applicazioni*, CUECM.
- Piazza R., 1995 (sous la direction de), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Florence, La Nuova Italia.
- Pozzo G., 1981, *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Pozzo G., QUARTAPELLE F. (sous la direction de), 1993, *Insegnare la lingua straniera*, Florence, La Nuova Italia.
- Programmi didattici per la scuola primaria*, D.P.R. 12 février 1985 n. 104, Supplément ordinaire du Journal Officiel n° 76 du 29 mars 1985.
- Quartapelle F. (sous la direction de), 1999, *Proposte per una didattica modulare. Modelli di educazione linguistica*, Milan, Franco Angeli editore (coll. IRRSAE Lombardia).

- Richards J. C., 1994, "L'insegnamento linguistico in una proposta riflessiva", in Mariani L., *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Florence, La Nuova Italia, pp. 117-131.
- Roulet E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL et Roulet E., 1995, « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? », *Études de Linguistique Appliquée*, avr.-juin, n°98, p. 113-118.
- Scuola Di Barbiana, 1967, *Lettera ad una professoressa*, Florence, Libreria Editrice Fiorentina.
- Simone R., 1983, "Su alcune idee confuse a proposito di educazione linguistica", *Quaderni del CIDI*, anno VII, n°15, Franco Angeli Editore, Milan, pp. 25-29.
- Simone R., 1997, "Per un'educazione linguistica minima anzi minimale", *Italiano&Oltre*, 1, pp. 38-39.
- Simone R. (sous la direction de), 1990, *Fare scuola col linguaggio*, Florence, La Nuova Italia.
- Tosi A., 1995, *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, Florence, La Nuova Italia.
- Vygotskij L.S., 1990, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza.