NOUVELLES DE L'ITALIE SUR LA LINGUISTIQUE

ET L'EDUCATION

L'auteur donne des informations sur l'état actuel des débats concernant le développement du langage dans l'école italienne d'aujourd'hui, et propose une "nouvelle" notion de linguistique appliquée, considérée en tant que confrontation de systèmes de sens, plutôt que de systèmes de formes.

1. Préliminaires

Il est vraiment à regretter que, dans la discussion internationale sur les problèmes du développement du langage dans l'éducation, qui est commencée voilà quinze ans et qui dure encore, la recherche italienne soit restée virtuellement ignorée. Si l'on consulte les ouvrages globaux les plus riches d'autorité et d'influence, ou du moins les plus cités,¹ on y enregistre une remarquable attention envers les chercheurs anglais et allemands, tandis que, pour ce qui concerne les activités menées en Italie dans ce domaine, l'ignorance est presque absolue. Il est dommage que les choses aillent comme ça, je disais, car la réflexion italienne en matière de développement linguistique et langagier dans l'éducation est à mon sens une des plus actives et des plus riches de conclusions intéressantes,² et pourrait donc contribuer à faire progresser nos connaissances sur ce problème-là. En considération de cette ignorance surprenante, il est nécessaire, pour l'argumentation qui suit, d'en dire donc quelques mots, sans aucune prétention ni d'en donner un tableau historique complet ni d'en illustrer tous les aspects.

Le point de départ est la notion, élaborée justement en Italie, d'éducation langagière (traduction presque à calque de l'expression, d'ores et déjà très répandue en Italie, d'*educazione linguistica*). Cette expression est, dans un certain sens, la synthèse et l'emblème de toute une série de recherches remontant à la moitié des années Soixante, qui ont abouti

globalement a un renouveau profond de la façon de concevoir le rapport entre le langage et l'école,³ et contribué à modifier en mesure plus ou moins marquée la démarche pratique de beaucoup d'enseignants. Le terme d'*éducation langagière* évoque une doctrine assez complexe, originée par des linguistes sensibles (d'après une tradition ancienne, à laquelle l'Italie est particulièrement liée)⁴ au problème de la transformation démocratique de la société, qui se base sur une série de propositions générales telles que les suivantes:

1) le langage n'est pas, dans l'école, une matière comme les autres, qui puisse être contenue dans des limites horaires rigides, mais il est un potentiel communicatif diffus, qui est à l'oeuvre dans toutes les matières ordinaires et qui donc peut être éduqué (ou conculqué) quelle que soit la matière en jeu;

2) le développement du langage dans l'école ne peut s'identifier avec le progrès en une matière déterminée (comme, par ex., la langue italienne), mais il entraîne avec lui le développement de toutes les capacités les plus essentielles de l'enfant (la cognition, la socialisation, les capacités logiques, etc.); par conséquent un enfant avec un déficit langagier n'est pas seulement dépourvu des capacités techniques pour passer les preuves formelles de son école (écrire des compositions bien faites, comprendre des passages, etc.), mais il est automatiquement déprivé sur les plans social, cognitif, logique, etc.;⁵ donc, le langage stimule puissamment le développement de la personnalité sous ses aspects essentiels;

3) certaines capacités communicatives de fond (par ex. pragmatiques, argumentatives, rhétoriques, etc.) peuvent se former et s'entraîner dans n'importe quelle langue (par ex. en dialecte ou patois non moins qu'en italien ou en d'autres idiomes); la découverte et l'emploi de telles capacités (c'est-à-dire, de ce que le langage *peut* faire et de ce que l'on peut faire avec le langage) est primordiale et constitue une motivation fondamentale pour l'apprentissage linguistique plus formel;⁶

4) il est nécessaire de graduer le contact de l'enfant avec le langage, dans le sens que pendant les tout premières

années de la scolarisation il est bien de se borner à créer une sensibilité globale vis-à-vis des potentialités du langage, tandis que dans les phases successives on peut au fur et à mesure se consacrer à l'enseignement des mécanismes formalisés de la langue (la grammaire, mais avec les précisions qui seront faites plus bas sur ce terme);⁷

5) il faut, dans l'élaboration des plans d'action didactique, sélectionner les faits linguistiques à enseigner, de façon qu'ils soient économiques (qu'ils ne soient pas déjà connus et pratiqués par les enfants), naturels (du simple au complexe, selon le rythme de l'apprentissage), pertinents (de façon à identifier justement les traits caractérisant la langue en question, en reportant les autres à des phases d'apprentissage successives).

Il est tout à fait évident que, dans ce panorama, aussi le rôle de la L_2 se trouve être remarquablement accru, voire exalté. Apprendre une langue étrangère dans l'école ne peut plus signifier apprendre des règles (quoique tacites ou implicites) de grammaire, ni apprendre des techniques pour la production et l'interprétation de messages linguistiques, mais signifie, beaucoup plus à la racine, développer par un autre canal (précisément la L_2) les potentialités du langage.⁸ L'accès à une L_2 offre donc une voie de plus pour atteindre les buts généraux de l'éducation langagière: par ex. consolider la socialisation des enfants, faire travailler dans un autre domaine leurs mécanismes cognitifs, etc.

Cette perspective, dont je n'ai présenté que les assises doctrinales essentielles ou, pour ainsi dire, les postulats, a été élaborée jusqu'ici de façon très raffinée et forme la base théorique de pas mal de matériel pédagogique italien, tout particulièrement pour ce qui concerne l'enseignement de la L_1 . En outre, comme conclusion d'un travail d'élaboration et de discussion duré quinze ans, elle a été adoptée dans un document officiel comme les Programmes d'enseignement pour l'école moyenne (1979),⁹ qui constituent maintenant (à la différence des précédents) une excellente base d'activité pour les gens qui opèrent dans l'éducation et dans l'école.

Il peut être intéressant, quoiqu' en marge, de savoir qu'en Italie il y a plusieurs associations professionnelles d'enseignants¹⁰, aussi bien que pas mal de chercheurs de niveau académique¹¹ qui se sont consacrés à une telle perspective. L'effort principal de ces groupes est celui de descendre, aussitôt parvenus à la fin d'une période initiale de production théorique, du ciel en terre, c'est-à-dire de traduire les principes doctrinaux -- qui sont désormais suffisamment raffinés et acceptés -- en des plans d'action pédagogique, en des opérations applicables dans l'activité d'enseignement de tous les jours. Cet effort a produit des résultats, méthodologiques et pratiques, d'une certaine importance, dont le premier du point de vue logique est une transformation de la notion même de linguistique appliquée.

2. Une linguistique appliquée nouvelle

C'est justement sous l'enseigne de l'éducation langagière qu'il faut placer la nouvelle version de la linguistique appliquée qui est en train de se former en Italie. Entendue autrefois comme une discipline purement technique visant à définir les principes pour la fabrication de matériels pédagogiques linguistiquement efficaces, la linguistique appliquée est pratiquée aujourd'hui en Italie en tant que "linguistique externe" (pour reprendre une définition saussurienne), donc comme étude des conditions de l'apprentissage des langues (même de la langue maternelle), et, respectivement, des difficultés qui s'y opposent. En tant que telle elle fouille beaucoup plus profondément qu'avant la structure même des langues envisagées, non moins que les déterminants sociolinguistiques ou psycholinguistiques de l'apprentissage. Elle n'a donc pas moins de contacts avec la psychologie du langage et la sociolinguistique qu'avec la pédagogie et la didactique, dans le but d'en produire non pas un collage plus ou moins bien réussi, mais plutôt une synthèse originale. Dans son sein, la notion qui apparaît la plus importante est celle de contraste linguistique et donc de linguistique contrastive,¹² mais dans une acception tout à fait différente de la traditionnelle, et sur laquelle je devrai

m'arrêter quelques instants.

Il est bien connu que la linguistique contrastive de l'âge structuraliste ne s'est quasiment exercée que sur des confrontations de surface, aboutissant de cette façon à la démonstration de la pure et simple diversité extérieure des langues.¹³ Il est également connu que, dans cette version-là, la linguistique contrastive a fini par mécontenter les savants aussi bien que les enseignants. En fait, elle ne faisait que retrouver au bout de son travail ce qu'elle savait dès son début, c'est-à-dire, justement, que les langues sont différentes, sans jamais réussir à voir si, sous-jacent à cette diversité, il y avait un noyau commun; deuxièmement, elle ne contribuait pas à suffisance à améliorer la qualité de l'apprentissage des langues: les différences identifiées n'étaient pas justifiées, c'est-à-dire reconduites à une logique profonde. Sa longue éclipse depuis les années Soixante-dix a précisément ce sens. Aujourd'hui on commence à voir que l'ambition de soumettre les langues à une confrontation qui en mettrait en évidence les ressemblances non moins que les différences, n'est pas à rejeter en tant que telle: elle peut bien être reprise et produire des fruits, mais à condition que l'objet de cette comparaison change de façon à devenir pertinent. Et en effet le changement des évidences de base de la linguistique a produit comme résultat final aussi la transformation du but (de l'objet, aurait dit Saussure) de cette comparaison.¹⁴

En effet, les façons principales de confronter deux langues semblent être deux, dont chacune relève d'une lignée théorique importante. La première, qui est celle que l'on a pratiquée traditionnellement, ne s'occupe que des différences superficielles et aboutit à des taxinomies ordonnant les différences et les ressemblances. Elle ne s'interroge pas sur la nécessité de chercher des raisons profondes de ces différences et ressemblances-là. Aussitôt construit son catalogue de faits, elle a achevé son travail. L'autre voie, au contraire, consiste à s'interroger, au-delà de la surface, sur les mécanismes notionnels toujours en action, qu'ils déterminent, quoique de façon indirecte, le fonctionnement des mécanismes de surface.¹⁵ Elle s'efforce aussi de

voir si une langue déterminée est, oui ou non, orientée aux utilisateurs: dans quelques cas, en effet, le fonctionnement des structures de la langue est tel qu'il contraste, plutôt que favoriser, l'apprentissage, parce qu'il procède de façon différente, voire inverse, par rapport à celle qui peut être censée comme la plus 'naturelle'.¹⁶

Il est bien évident que sur cette deuxième base on peut établir des contrastes beaucoup plus riches entre deux langues: il ne s'agit plus simplement de mettre en relief des différences de surface, mais d'étudier la différente façon dont les différentes langues organisent les notions sous-jacentes. On peut représenter schématiquement la relation entre les deux modèles par la figure suivante:

où NS signifie "notions sous-jacentes", MF signifie "mécanismes formels", et les chiffres en bas se réfèrent, respectivement, aux deux langues en question. Le schéma nous permet de distinguer le domaine d'application des deux orientations: la première voie (que nous appellerons 'linguistique appliquée formelle') se borne à mettre en évidence les différences et les ressemblances entre MF₁ et MF₂, en ignorant le niveau des NS, tandis que l'autre voie (que nous appellerons 'linguistique appliquée notionnelle') s'efforce d'étudier les manières dont les NS de la première langue se relient à leurs MF, aussi bien que la façon dont cette relation NS₁--MF₁ se pose par rapport à la relation NS₂--MF₂.

On peut écrire le schéma de ci-dessus sous la forme suivante:

Du propos présenté tout à l'heure il devrait également résulter que l'approche notionnelle permet des applications intéressantes à un enseignement de la langue étrangère qui soit basé sur l'analyse de la première langue. La différence entre les deux langues se pose, en effet, en tant que différence entre deux façons divergentes d'organiser en surface des notions-sous-jacentes; ou, encore plus, la délucidation des manières tout à fait particulières dont la première langue répond à ses propres notions sous-jacentes constitue pour l'apprenant une occasion de prise de conscience des difficultés que la seconde langue lui oppose, et elle est par conséquent le premier pas en direction d'un apprentissage réel.

Ce n'est donc que sur une base notionnelle que les contrastes entre deux langues peuvent — à mon sens — se manifester de façon fructueuse. Sur une telle base, la coopération étroite entre l'enseignant de langue mère et l'enseignant de langue étrangère s'avère non seulement utile mais nécessaire.

Mais il est bien d'offrir des exemples pratiques, tirés des études disponibles qui peuvent être classés dans le cadre notionnel.

3. Deux exemples

On peut prendre en considération plusieurs domaines linguistiques. Un des plus importants, et des plus négligés dans l'enseignement, est celui de l'apprentissage du lexique. D'après

la tradition, apprendre le lexique d'une langue, ce n'est qu'insérer dans le catalogue des voix lexicales déjà connues d'autres voix. Il ne s'agit que d'un accroissement quantitatif, dans lequel on ne s'occupe pas de vérifier si les nouvelles voix se relient, oui ou non, à l'organisation sémantique des précédentes. Ce fait a comme contrepartie et comme manifestation évidente la tendance à dresser des listes statistiques de 'richesse lexicale' et de diversification du lexique, lesquelles, tout en étant typiques à l'époque de l'associationnisme, continuent pourtant à être adoptées en tant que mesure de l'apprentissage du lexique.¹⁷

A cette tendance on avait déjà eu une réponse intéressante, celle de M. Coseriu, dans les années Soixante, qui recommandait de voir, au-delà de la surface des lexèmes, une organisation de traits sémantiques de type structural.¹⁸ Aujourd'hui, les progrès de la sémantique nous permettent de faire encore quelques pas de plus: par ex. les rapports logiques entre les significations des mots, qui sont différents d'une langue à l'autre, paraissent contribuer puissamment à favoriser (si semblables) ou, respectivement, défavoriser (si difformes) l'apprentissage du lexique d'une L₂.¹⁹ Mais, plus encore, l'hypothèse d'Alinei, d'après laquelle chaque mot du lexique à comme contenu une phrase, se manifeste comme une voie ouverte à parcourir dans l'enseignement contrastif. Il n'est pas possible de résumer ici l'argumentation de M. Alinei,²⁰ très complexe et d'ailleurs assez accessible aux lecteurs de langue française depuis la parution d'une revue plurilingue qui s'appelle "Quaderni di semantica". Mais on peut la présenter par le biais de peu d'exemples, d'ailleurs très simplifiés par rapport à la présentation que l'on pourrait en donner en des termes rigoureux.

Prenons par exemple le couple de mots italiens *acquatico* et *idrico*. Ils se trouvent, dans l'ordre alphabétique, très éloignés l'un de l'autre; et pourtant il contiennent un trait sémantique en commun, c'est-à-dire le trait (acqua). Or, le premier signifie CHE VIVE NELL' (acqua) / "vivant dans l' (eau)"/,

tandis que le deuxième signifie RELATIVO A (acqua) /"concernant l'(eau)"/. Ils organisent donc le même trait sémantique de façon différente, en l'insérant dans deux structures de phrase différentes. Mais leur affinité de sens n'est pas évidente si l'on s'en tient à leur forme respective; il n'est qu'à partir de leur sens que l'on peut en saisir la proximité sémantique. Le discours pourrait se faire plus complexe si l'on prenait en compte aussi d'autres termes adjectivaux contenant ce même trait (acqua): *acquoso*, *acqueo*, *idraulico*, par ex., se différencient des termes cités seulement par le biais de l'organisation sémantique dans laquelle ils l'introduisent. Or, un apprentissage du vocabulaire qui ne tient compte que des formes est forcé à perdre l'affinité et les différences de sens entre les termes indiqués; en outre, un apprentissage de l'italien en tant que L₂ qui ne partirait que de la forme se trouverait devant des difficultés insurmontables au moment de la justification des différences. Pensons par ex. à la façon dont l'anglais organise le trait (acqua) dans des termes de nature adjectivale: il ne fait usage que du déterminant *water* devant le déterminé concerné. *Risorse idriche* deviendrait *water resources*, tandis que *animali acquatici* deviendrait *aquatic animals*. Donc, le même trait est organisé en anglais dans quelques cas sous la forme d'un adjectif spécifique (*aquatic*), dans d'autres cas sous la forme d'un déterminant générique aussi du point de vue formel (*water*).

En conclusion, il est insuffisant d'aborder le lexique par sa forme seulement; la forme trahit les ressemblances et les relations sémantiques; il n'y a que le sens qui permet à l'apprenant de se créer des structurations lexicales complexes et différentielles d'une langue à l'autre.

Un autre domaine constituant un terrain de difficultés d'apprentissage presque insurmontables, c'est celui de la dérivation des mots. L'étude de ce domaine se borne d'ordinaire à ne considérer que les modifications formelles ayant lieu, dans une langue, lors du passage d'un mot de départ à un mot dérivé de lui. Les recherches, même les plus complexes, sur

la morphologie contrastive ne franchissent pas cette barrière 'formelle'. Ce n'est que par une voie notionnelle que l'on peut s'apercevoir que des variations de structure sémantique accompagnent les variations de forme, et que ces variations sémantiques sont très différentes d'une langue à l'autre. Un exemple de comparaison entre l'arabe et l'italien suffira à rendre évidente cette question.²¹

On sait que les lexèmes arabes sont constitués par une série de trois (ou quatre, mais plus rarement) consonnes. Les mots concrets dont la langue est faite dérivent de ces racines par un jeu morphologique très complexe et, en même temps, surprenamment formalisé. Si j'ai, par ex., la racine *k-t-b*, qui évoque le sens "écrire", je peux en tirer tous les mots ayant, dans leur contenu, ce sens d' "écrire". Si j'insère des voyelles comme les suivantes:

k-ā-t-i-b

(donc, un *ā* entre *k* et *t*, e un *i* entre *t* et *b*), j'obtiens le sens "celui qui fait l'action d'écrire", donc "l'écrivain"; si je fais une manipulation un peu plus complexe, comme la suivante:

ma-k-t-a-b

(donc, *ma* avant toute la série, *a* entre la deuxième et la troisième consonne), j'obtiens le sens de "lieu où l'on fait l'action d'écrire", donc "bureau". Or, l'aspect réellement étonnant de cette organisation morphologique, c'est que si je porte à plusieurs racines la même modification morphologique, j'obtiens toujours la même structure (ou *pattern*) sémantique. Donc, pour reprendre le premier exemple, si j'ai, au lieu de *k-t-b*, la racine *ṭ-l-b*, et j'y place, dans les endroits appropriés, les voyelles *ā* et *i*, j'ai comme résultat, toujours, la structure sémantique "celui qui fait l'action de (sens de la racine)"; c'est-à-dire, en l'occasion, "celui qui fait l'action d'interroger", donc "l'élève" (arabe *ṭālib*).

Ceci nous permet de condenser dans une formule le mécanisme morphologique en question:

(ou C = consonne, et les chiffres indiqués en bas servent à distinguer les différentes consonnes). Sur la base de cette formule pratiquement toutes les racines peuvent être employées comme base de dérivation, et porter à la production de mots signifiant, de façon stable "celui qui fait l'action de". Viceversa, à partir de la structure sémantique "celui qui fait l'action de", on peut y modéliser un mot dérivé fait d'après la formule indiquée. Donc, le sens est prévisible par le biais de la forme, et la forme permet de voir le sens approprié. Dans un certain sens, la correspondance entre signifiant et signifié est, dans ce cas, parfaitement transparente.

La régularité de ces mécanismes est tellement haute que la tradition grammaticale arabe a elle-même élaboré une série de 'formes', c'est-à-dire de modèles, qui condensent aussi mnémotiquement les manipulations morphologiques.²² Par ex., la forme exprimant la dérivation du *nomen agentis* est *fā'il* (la racine de toutes les formes mnémoniques est *f-'-l* "faire").

Un système dérivationnel de ce type présente au moins les propriétés suivantes:

(i) il permet la prévision du sens à partir de la forme externe;

(ii) il permet, avec de bonnes chances de réussite, de construire la forme appropriée pour un sens que l'on aurait à l'esprit;

(iii) il est régulier, et donc favorise la mémorisation.

De ce point de vue, ce système est, en principe au moins, beaucoup plus 'orienté à l'utilisateur' (ou resp. l'apprenant) que d'autres: il favorise la mémorisation, est énormément productif, mais surtout il augmente remarquablement la probabilité que les hypothèses, que l'apprenant fait sur les parties de la langue qu'il ne connaît pas encore, soient justes.

Voyons maintenant la façon dont opère l'italien pour ce qui concerne également la dérivation. Prenons des équivalents sémantiques approximatifs des mots arabes cités tout à l'heure.

De *scrivere* → *scrittore*, on pourrait déduire erronément une règle dérivationnelle disant

R_v -tore = celui qui fait l'action de R_v
(ou R_v désigne la racine verbale). Or, cette règle vaut réellement dans pas mal de cas (*saldatore*, *montatore*, *stampatore*, ecc.), mais

(i) elle encourage (ce qui se passe vraiment dans le langage enfantin) de fausses hypothèses (telles que: *insegnare* → *insegnatore*, au lieu d'*insegnante*), car elle est beaucoup moins régulière et systématique que l'on ne s'attend;

(ii) la faculté de mémoire est beaucoup plus chargée, car les vois lexicales sémantiquement liées ne le sont pas autant du point de vue formel (cf. *maestro* et *insegnare*); et, par conséquent, il est souvent impossible d'inférer le sens à partir de la forme ou de trouver la forme appropriée à partir d'un pattern sémantique acceptable;

(iii) l'apprentissage du lexique en résulte fragmenté, car il ne peut procéder qu'en partie par génération, tandis que la plupart du lexique ne s'apprend que par petites îles.

Ce très petit échantillon illustre, je l'espère, les potentialités d'une telle analyse. Elle permet en effet de rendre compte des difficultés que rencontre l'apprenant lors de son élargissement du vocabulaire.²³ Elle permet également de dresser une typologie des langues basée sur leur différente 'orientation à l'utilisateur', ou, si l'on le préfère, sur leur degré de prévisibilité du contenu par la forme et viceversa. Sur une échelle typologique on pourrait placer l'italien et l'arabe en deux points, sinon totalement opposés, au moins très éloignés. Les autres langues pourraient trouver leur place par rapport aux extrêmes: comme tendance, on pourrait placer le français plus ou moins dans l'aire de l'italien (relative irrégularité de dérivation sémantique, réduite prévisibilité des sens par les formes, etc.), tandis que l'allemand et l'anglais se placeraient dans une position intermédiaire.

Mais, plus en général, cet échantillon devrait montrer

qu'il est bien possible d'entrer dans la dérivation morphologique par le biais du sens plutôt que (ou outre que) par la forme. Il va sans dire qu'il est nécessaire de mettre sur pied des programmes d'étude très complexes avant de pouvoir disposer d'informations satisfaisantes sur la contrepartie sémantique des procédés morphologiques. Ces programmes devraient aboutir au moins à un catalogue des types de correspondance sémantico-formelle d'une langue, qui pourrait être bâti aussi sur une base statistique.

4. Conclusion

Au terme de cette note, il est bien de tirer des conclusions. La première desquelles est la suivante: l'apprentissage de la L_2 ne peut que s'avantager d'un contact avec celui de la L_1 . Mais cette formulation risque d'être banale (car elle est désormais partagée, théoriquement au moins, par presque tout le monde) si l'on ne la soumet pas à quelques limitations et précisions. La comparaison entre L_1 et L_2 ne peut se baser sur le relevé neutre des ressemblances et des différences de surface, qui n'aboutissent qu'à ce que l'on savait dès le départ; elle doit se pousser plus loin, jusqu'aux notions sous-jacentes, "invisibles", des deux langues. Ce n'est que par cette voie qu'il paraît possible d'atteindre les différences de structuration des langues et comprendre, sur le côté de l'application, les difficultés d'apprentissage que rencontrent les apprenants lors de leur contact avec certains microsystèmes de la L_2 .

Les exemples que je viens de discuter ne sont que des aperçus illustratifs. D'ailleurs il y a en Europe et dans d'autres pays une remarquable quantité de recherches portant justement sur le problème de l'organisation différentielle profonde des langues, auxquelles on peut s'adresser. Ces recherches attendent encore d'être reconduites à une synthèse globale. Pour l'instant, donc, la coopération pratique entre les enseignants doit attendre que les chercheurs fassent encore des progrès avant qu'elle puisse adopter des assises nouvelles.

- 1 Cf. per ex. Wilkinson (1971, 1974).
- 2 La bibliographie italienne sur l'éducation langagière est très vaste. Le lecteur étranger pourra se renseigner par la liste publiée dans Simone (1979), et par un recueil de textes significatifs tel que Cortelazzo-Renzi (1977).
- 3 Ce renouveau a eu aussi un manifeste remarquable; il s'agit des Dieci tesi sull'educazione linguistica democratica (1974), réimprimées dans De Mauro (1977) et dans Cortelazzo-Renzi (1977).
- 4 Les figures les plus remarquables de cette tradition sont sans doute le linguiste G.I. Ascoli et le pédagogue G. Lombardo Radice (sur lequel cf. De Mauro 1981).
- 5 L'étude des effets non-langagiers de la déprivation langagière est démarrée en Italie avec la célèbre Lettera a una professoressa par L. Milani (1967), et a été poursuivie par T. De Mauro (cf. par ex. De Mauro 1977).
- 6 Cette perspective est présentée dans Simone (1976), réimprimé dans Simone (1979).
- 7 Sur les réflexions au sujet de la grammaire dans l'école, cf. Simone (1974), Berretta (1977), Arcaini (1978).
- 8 Les assises théoriques d'une telle orientation sont présentées dans Roulet (1980); pour ce qui concerne le côté italien, cf. D'Addio (1974).
- 9 Des informations sur le mérite des nouveaux programmes d'enseignement, on peut consulter un recueil de commentaires tel que Corda Costa - Visalberghi (1979), contenant des travaux pertinents comme Simone (1979a) et D'Addio (1979).
- 10 Le rôle de certaines associations professionnelles dans la diffusion de l'esprit d'innovation est très important. On peut le vérifier par les actes des colloques et congrès qu'ils ont organisés sur le problème de l'éducation langagière: par ex. LEND (1983a, b, c, d).
- 11 Il suffit de mentionner ici T. De Mauro et le groupe de chercheurs travaillant avec lui à l'Université de Rome, ou D. Parisi et ses collaborateurs à l'Institut de Psychologie du CNR a Rome.
- 12 Sur ce concept, cf. Arcaini (1978), D'Addio (1974), Simone (1983).
- 13 Une analyse critique de la linguistique contrastive de type traditionnel, pour ce qui concerne l'italien, dans Lo Cascio (1978).
- 14 C'est le point dans lequel la réflexion italienne se rencontre avec l'importante lignée anglaise de linguistique appliquée (Wilkinson, Wilkins, Candlin, Widdowson), plusieurs textes de laquelle ont été traduits en italien dans les dernières années.
- 15 C'est la voie 'notionnelle' ou, si l'on veut, la voie se reliant à la théorie de l'énonciation, pour laquelle on peut

contruire une lignée théorique Jespersen-Jakobson-Benveniste, qui pourtant attend encore sa systématisation.

- 16 L'idée que les langues opposent divers niveaux de difficulté à l'apprentissage du sujet, qui met en jeu des tendances 'naturelles', se trouve dans Dressler (1977) (pour ce qui concerne la morphologie), Simone (1983), et dans la tradition de l'interlangue (sur laquelle une commode anthologie est constituée par Arcaini-Py 1984).
- 17 La conception 'quantitative' de l'accroissement du lexique est illustrée dans un travail classique de l'époque de l'associationnisme, tel que Miller (1951, trad. ital. 1972).
- 18 Cf. sur ce point Coseriu (1966), et aussi, pour une fondation théorique plus étendue, Coseriu (1981).
- 19 Cf. Lyons (1968, ch. 10), repris dans Lyons (1977, pp.291 ss).
- 20 Cf. Alinei (1974), repris et élargi dans plusieurs articles du même auteur dans "Quaderni di semantica".
- 21 Le propos qui suit développe Simone (1983); cf. aussi Coseriu (1981).
- 22 Le lecteur ne connaissant pas l'arabe peut se renseigner par Wright (1874).
- 23 Cf. sur ce point Arcaini (1983); il serait bien de rappeler à ce sujet aussi les travaux menés au sein de la Valenztheorie.

Références bibliographiques

Alinei 1974

M. Alinei, *La struttura del lessico*, Bologna.

Arcaini 1978

E. Arcaini, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milano.

Arcaini-Py 1984

E. Arcaini-B. Py (a c. di), *L'interlingua*, Roma.

Berretta 1977

M. Berretta, *Linguistica ed educazione linguistica*, Torino.

Corda Costa-Visalberghi 1979

M. Corda Costa-A. Visalberghi (eds.), *Scuola media e nuovi programmi*, Firenze.

Coseriu 1966

E. Coseriu, *Structure lexicale et enseignement du vocabulaire*; dans *Actes du premier colloque international de linguistique appliquée*, Nancy, pp. 175-217.

Coseriu 1981

E. Coseriu, *Les procédés sémantiques de la formation des mots*, "Cahiers F. de Saussure", 35, pp. 3-16.

- D'Addio 1974
W. D'Addio, *Lingue straniere e comunicazione*, Bologna.
- D'Addio 1979
W. D'Addio, *Lingue straniere*, dans Corda Costa-Visalberghi (1979).
- De Mauro 1977
T. De Mauro, *Scuola e linguaggio*, Roma.
- De Mauro 1981
T. De Mauro, *Idee e ricerche linguistiche in Italia*, Bologna.
- Dressler 1977
W. Dressler, *Towards a polycentristic theory of morphology*, "Wiener Linguistische Gazette".
- LEND 1983a
LEND, *Insegnare la lingua: la comprensione del testo*, Milano.
- LEND 1983b
LEND, *Insegnare la lingua: parlare e scrivere*, Milano.
- LEND 1983c
LEND, *Insegnare la lingua: quale grammatica?*, Milano.
- LEND 1983d
LEND, *Insegnare la lingua: verifica e valutazione*, Milano.
- Lo Cascio 1978
V. Lo Cascio, *Linguistica contrastiva*, dans D. Gamba-rara-P. Ramat (eds.), *Dieci anni di linguistica italiana*, Roma.
- Lyons 1968
J. Lyons, *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge.
- Lyons 1977
J. Lyons, *Semantics*, Cambridge.
- Miller 1951
G.A. Miller, *Language and communication*, Harvard.
- Renzi-Cortelazzo 1977
L. Renzi-M.A. Cortelazzo (eds.), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna.
- Roulet 1980
E. Roulet, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris.
- Simone 1974
R. Simone, *Lingua e metalingua nella comunicazione educativa*, dans R. Titone (ed.), *Questioni di tecnologia didattica*, Brescia.
- Simone 1976
R. Simone, *L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, "Scuola e città", 27, pp. 319-340.

- Simone 1979
R. Simone (ed.), *L'educazione linguistica*, Firenze.
- Simone 1979a
R. Simone, *Italiano*, dans Corda Costa-Visalberghi (1979).
- Simone 1983
R. Simone, *Derivazioni mancate*, dans W. Dressler et al. (eds.), *Parallela*, Tübingen.
- Wilkinson 1971
A. Wilkinson, *Foundations of language*, Oxford.
- Wilkinson 1974
A. Wilkinson, *Language and education*, Oxford.
- Wright 1974
C. Wright, *A grammar of Arabic language*, Oxford.

Povzetek

JEZIKOSLOVJE IN VZGOJA: NOVOSTI IZ ITALIJE

Avtor želi prikazati mnenja in razpravljanja o razvoju znanja jezika in jezikov v današnji italijanski šoli.

Predlaga novo pojmovanje uporabnostnega jezikoslovja, ki ga dojema bolj kot primerjanje sistema pomenov in manj kot primerjanje sistema oblik.