



**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ANNÉE:** 2024

**PAGES:** 1-148

**ISSN:** 2369-6761

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/21995](http://hdl.handle.net/11143/21995)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/21995](https://doi.org/10.17118/11143/21995)

# Table des matières

Écrire avec des .e.s : pas si simple. Écriture inclusive et surcharge cognitive .....	22
Anne Dister, UCLouvain - Saint-Louis Bruxelles et Marie-Louise Moreau, Université de Mons	
Idéologies patriotiques et linguistiques du glossairiste Oscar Dunn au XIX <sup>e</sup> siècle .....	55
Wim Remysen, Université de Sherbrooke et Nadine Vincent, Université de Sherbrooke	
Construir la escuela, definir una lengua: posicionamientos en relación con la(s) lengua(s) de enseñanza en colonias de migrantes europeos en Argentina (1860-1870) .....	73
Mónica Baretta, UNSAM – CONICET	
Alberto Manzi e le <i>Dieci tesi</i> : tracce di teoria, prassi e ideologia dell'educazione linguistica democratica in “Non è mai troppo tardi” .....	91
Paola Mondani, Università Telematica Leonardo da Vinci	
Lessicografia italiana e lessico LGBTQIA+. Per una panoramica dell'arricchimento lessicale nei Supplementi del GDLI e del GRADIT .....	117
Elena Pepponi, Università di Cagliari	
Lingüística de legos en la prensa Argentina: el caso Francisco Ortiga Anckermann .....	137
Eugenia Ortiz Gambetta, Universidad Católica Argentina/CONICET-UNLP	
Isolda E. Carranza (2020), <i>Narrativas interaccionales. Una mirada sociolingüística a la actividad de narrar en encuentros sociales</i> , Córdoba, Editorial de la Facultad de Lenguas/Universidad Nacional de Córdoba, 308 p. [ISBN: 978-987-47362-3-9] .....	156
Martín Koval, Universidad de Buenos Aires	
Lidia Becker, Sandra Herling et Holger Wochele (dir.) (2023), <i>Manuel de linguistique populaire</i> , Berlin/Boston, De Gruyter, 625 p. [ISBN : 978-3110486674] .....	163
Stefano Vicari, Università degli Studi di Genova	



**TITRE:** ÉCRIRE AVEC DES .E.S : PAS SI SIMPLE. ÉCRITURE INCLUSIVE ET SURCHARGE COGNITIVE

**AUTEURS:** ANNE DISTER (UCLouvain - SAINT-LOUIS BRUXELLES) ET MARIE-LOUISE MOREAU (UNIVERSITÉ DE MONS)

**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ANNÉE:** 2024

**PAGES:** 3-35

**ISSN:** 2369-6761

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/21996](http://hdl.handle.net/11143/21996)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/21996](https://doi.org/10.17118/11143/21996)

# Écrire avec des .e.s : pas si simple. Écriture inclusive et surcharge cognitive<sup>1</sup>

Anne Dister, UCLouvain - Saint-Louis Bruxelles  
[anne.dister@uclouvain.be](mailto:anne.dister@uclouvain.be)

Marie-Louise Moreau, Université de Mons  
[mlmoreau@skynet.be](mailto:mlmoreau@skynet.be)

**Résumé :** Nous avons analysé un corpus de productions qui contenaient des formes comme *client·e·s*, *tou·tes* et qui se révélaient problématiques sous divers angles. Les points suivants ressortent de l'analyse des différentes catégories : l'écriture inclusive est souvent génératrice d'insécurité linguistique ; les doublets provoquent une surcharge cognitive qui complique la gestion des accords ; ces pratiques conduisent à une modification des rapports à la norme ; elles se traduisent par une perte de lisibilité des textes, ce qui grève l'accès de tous à la maîtrise de la langue, et par la complexification de la morphosyntaxe du genre grammatical.

**Mots-clés :** écriture inclusive, insécurité linguistique, lisibilité, orthographe, surcharge cognitive

**Abstract:** We analyzed a corpus of productions that contained forms such as *client·e·s*, *tou·tes* and which proved problematic from various angles. The following points emerge from the analysis of the different categories: inclusive writing often generates linguistic insecurity; doublets cause cognitive overload that complicates the management of agreements; these practices lead to a modification of the relationship to the norm; they result in a loss of readability of texts, which undermines everyone's access to mastery of the language, as well as the increased complexity of the morphosyntax of grammatical gender.

**Keywords:** inclusive writing, linguistic insecurity, readability, spelling, cognitive overload.

---

1. Ce texte a bénéficié des remarques de ses premiers lecteurs, Bernard Cerquiglini, Jean-Marie-Klinkenberg, Dominique Lafontaine, Georges Legros, que nous remercions très chaleureusement pour leur attention et leur contribution éclairée.

« Okay Houston. I believe we've had a problem here. »

Jack Swigert, mission Apollo 13

## 1. Introduction

Depuis la deuxième décennie de ce siècle dans la francophonie européenne – plus tôt Outre-Atlantique –, deux camps s'affrontent en matière de norme dans la morphologie du genre : l'un est fidèle aux normes linguistiques et orthographiques établies, l'autre encourage l'écriture appelée *inclusive* (ici EI), dite aussi *rédaction égalitaire*, *épïcène*, *non sexiste*, *dégenrée*, *neutre*... Les personnes qui promeuvent ces nouvelles pratiques veulent mettre fin à l'hégémonie des hommes que traduirait l'emploi du masculin dit *générique* (1) et préconisent l'emploi, pour la désignation d'ensembles composés d'hommes et de femmes, soit de doublets en entier (2), soit de doublets abrégés comportant un point médian<sup>2</sup>, ou un point bas, ou un trait d'union, ou une barre oblique (3), soit de termes collectifs (4), soit de termes épïcènes sans marque de genre (5), soit une reformulation de la phrase (6), soit encore le recours à des néologismes qui amalgament tout ou partie des formes des deux genres (7), soit enfin une alternance de formes féminines et masculines (8), sans tenir compte du sexe des personnes désignées.

1. Les électeurs ont désigné leurs représentants à la chambre.
2. Les électeurs et les électrices ont désigné leurs représentants et représentantes à la chambre.
3. Les électeur-trice-s ont désigné leurs représentant-e-s à la chambre.
4. Le corps électoral a désigné sa députation à la chambre.
5. Les électeurs ont désigné leurs mandataires à la chambre.
6. Les élections ont renouvelé la composition de la chambre.
7. Les électeurices, ceux, iels, toustes...
8. Les électrices ont désigné leurs députés et leurs sénatrices<sup>3</sup>.

Dans la toute grande majorité des cas, les doublets abrégés condensent une forme masculine et une féminine, plus rarement deux noms distincts (*p-matrimoine* pour *patrimoine* ou *matrimoine*).

---

2. Cette appellation désigne le signe typographique situé un peu au-dessus de la ligne de base (:), se distinguant ainsi du point bas utilisé pour clore une phrase, p. ex. L'EI a doté *point médian* d'une deuxième acception : le signe qu'on rencontre au milieu des mots, quelle que soit sa position par rapport à la ligne de base.

3. Cette stratégie est très rarement utilisée, pour les raisons qu'on devine. Notre corpus n'en contient qu'un seul échantillon, produit par une auteure dans une revue : [...] *mais aussi celles et ceux, étudiantes, historiens, citoyennes et curieux, qui font des* [...].

Nous porterons une attention particulière aux doublets abrégés (comme (3)) qui se sont largement répandus, malgré les recommandations de guides émanant d’instances officielles qui conseillent de ne faire de ces formes qu’un emploi très limité, et dans les contextes où la place manque (les tableaux, p. ex.) (Commission européenne, 2021 ; Fédération Wallonie-Bruxelles (Dister et Moreau, 2020) ; Guide romand (Moreau, 2001) ; Office québécois de la langue française, 2022). Il ne paraît pas cependant que tout le monde connaisse ces guides, malgré leur large diffusion et leur disponibilité sur internet. Nous y reviendrons.

Nous ne développerons pas ici les raisons avancées par les deux camps, nous nous bornerons à un rappel succinct des principales<sup>4</sup>. Pour ceux qui remettent en cause les règles usuelles, il s’agit d’assurer la visibilité des femmes, qu’on dit occultée dans les emplois masculins ; de rompre avec la dominance du genre grammatical masculin ; de réserver dans la langue un traitement égalitaire aux femmes et aux hommes. De leur côté, les opposants font valoir que le masculin – genre non marqué – peut renvoyer à des ensembles mixtes ; que l’EI compromet la lisibilité des écrits ; qu’elle est associée à un coût cognitif pour les scripteurs comme pour les lecteurs ; que, élitiste, elle grève l’accès à la maîtrise de la langue.

Les nouvelles règles sont présentées dans une multitude de manuels, de guides, de sites internet (Elmiger, 2021<sup>5</sup>). Leur examen donne rapidement à voir qu’ils ne parlent pas tous d’une même voix. Tel met la marque du féminin entre parenthèses, tel autre critique le procédé et penche pour le point médian. Ici, la marque du pluriel est placée après un point qui la sépare de la marque du féminin (*étudiant·e·s*), là, on suggère d’agréger les deux marques (*étudiant·es*). Pour l’un, les formes abrégées devraient être utilisées seulement si la finale du masculin et celle du féminin « ne diffèrent que de lettres en plus ou en moins (*candidat·es, collégien·nes, Suisse·sses*). Lorsque les mots présentent des désinences différentes, les écrire en entier, ou ne les tronquer que dans les espaces très contraints [sic] (tableaux...), à l’aide d’une barre oblique (“Les auditeurs/trices”) » (Viennot, site personnel<sup>6</sup>). Mais un autre guide fournit des exemples comme *animateur·trice*, et un troisième (eninclusif.fr) propose des formes comme *héros·ine, nouvelle·au, veuf·euve*, qu’aucun autre auteur ne mentionne.

Les règles orthographiques usuelles du français ont été enseignées (avec des succès très relatifs) dans le cadre scolaire, elles sont décrites dans des manuels de grammaire cautionnés par des autorités telles que les ministères de l’Éducation, elles sont (à très peu de choses près) les mêmes pour

---

4. Pour une présentation plus étoffée, nous renverrons, pour la position des partisans de l’EI, notamment à Haddad (2016), Haut Conseil à l’égalité entre les femmes et les hommes (2022) [2016], Lessard et Zaccour (2018), Viennot (2016, 2018) ; pour la position des opposants, en particulier, à Cerquiglini (2018a, 2018b), Dister et Moreau (2020), Grinshpun et Szlamowicz (2021), Laflèche (2020), Manesse (2021), Manesse et Siouffi (2019), Rastier (2020a et 2020b), Szlamowicz (2018, 2020), Szlamowicz et Grinshpun (2023) ; pour des études des deux courants, Rabatel et Rosier (2019).

5. Elmiger (2021) recense 1721 guides pour 40 langues. Son recensement commence bien avant les préoccupations qui sont celles de l’écriture inclusive, et la mise en place des moyens rédactionnels que nous citons dans l’introduction. Un grand nombre de ces guides ne concerne donc que la féminisation lexicale.

6. [elianeviennot.fr](http://elianeviennot.fr), onglets « Langue française », « préconisations »

toutes les générations depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dans tous les pays, pour tous les groupes humains, indépendamment de leurs orientations politiques ou socio-idéologiques. L'EI ne partage aucune de ces caractéristiques.

Comment les usagers réagissent-ils devant ce changement substantiel ? Que peut-on observer, pour ce qui est de la morphologie du genre, dans les textes qu'ils produisent ? Il ne faut pas de longues observations pour relever de nombreux écarts par rapport aux règles communes, mais aussi aux règles de la grammaire égalitaire (ex. : aucun guide ne préconise de remplacer *vieux* par *vieux-eilles*, qu'on trouve dans le corpus analysé), ou par rapport aux principes fondateurs des innovations (ex. : si on pose que le masculin n'assure pas la visibilité des femmes, pourquoi utiliser un doublet abrégé ici et pas là ?).

## 2. Notre corpus

De 2020 à 2023, nous avons relevé systématiquement les productions recourant à l'EI qui présentaient quelques curiosités sous un angle ou l'autre. Les unes révèlent une complexification manifeste de la morphosyntaxe du genre, avec parfois des répercussions sur les pratiques de certains usagers. Les autres présentent des écarts aux règles grammaticales et syntaxiques soit de la grammaire commune, soit des guides de rédaction égalitaire, ou enfreignent les normes logiques de la communication (qui veulent, par exemple, que sauf recherche d'un effet particulier, on ne se répète pas).

Nos données sont issues des productions orales et surtout écrites qu'il nous était donné d'observer dans notre expérience quotidienne, en n'excluant aucun support, aucun canal : émissions de radio ou de télévision, conversations, livres, presse, sites internet, réseaux sociaux, courriels, publicités, affiches, tags... Notre expérience ne se distingue pas de celle de lecteurs ordinaires, à ceci près que nous avons soigneusement pris note de ces productions, avec leurs références. Nous nous sommes assurées que les textes ne résultaient pas d'une parodie. Nous n'avons toutefois inclus que quelques exemples mêlant production inclusive et production normée (notre première catégorie), sans quoi le recueil des données se serait avéré beaucoup trop lourd, sans supplément intéressant d'information. Le corpus n'a par ailleurs pas retenu les productions destinées à inclure les personnes non binaires<sup>7</sup>. Nous avons réparti nos échantillons en différentes catégories, dont on trouvera la description et des illustrations ci-dessous.

Notre corpus n'a aucune prétention à la représentativité. Il est de type occasionnel. Il n'autorise pas les analyses quantitatives, qui indiqueraient la proportion relative des ensembles distingués, pas

---

7. Dès le moment où on a voulu que la distinction masculin-féminin corresponde strictement à la distinction hommes-femmes, il a fallu imaginer des procédés (que certains utilisent aussi pour des ensembles mixtes) permettant de renvoyer aux personnes qui ne s'identifient à 100 % ni comme des hommes ni comme des femmes : marques spécifiques (*réfugié·x·e·s*), néologismes comme *iel*, *celleux*, *lecteurice*, etc. Mais ces divers procédés et leur emploi demanderaient une analyse spécifique, qui augmenterait significativement le volume de cet article.

plus que leur proportion dans l'ensemble des textes recourant à l'EI<sup>8</sup>. D'autres recherches reproduiraient notre démarche qu'elles recueilleraient forcément des échantillons très différents. Mais nous avons pu le vérifier, au fur et à mesure que nous catégorisons les nôtres, nous avons de moins en moins à créer de nouvelles catégories. Le nouveau corpus disposerait certes de données différentes des nôtres, mais nous sommes persuadées que celles-ci trouveraient facilement à se ranger dans nos catégories.

Pour chacune de celles-ci, nous fournissons plusieurs exemples, qui n'épuisent pas nos données, loin s'en faut. Nous avons sélectionné ceux qui nous paraissent illustrer au mieux la catégorie dont ils relèvent. Leur nombre ne doit pas être interprété comme reflétant la place qu'ils occupent dans les pratiques des usagers ou dans le corpus, mais il fallait rendre visible la diversité des formes et des contextes dans lesquels les catégories, parfois protéiformes, s'actualisent, en soulignant qu'on n'a pas affaire à des accidents isolés ou idiosyncrasiques.

Nous avons préservé l'anonymat des auteurs. Nous mentionnerons seulement, quand l'information est disponible, s'il s'agit d'un homme ou d'une femme (*H* ou *F*) – avec la précision, le cas échéant, d'une appartenance au milieu universitaire (*univ*) ou politique (*élu*, *élue*) –, d'une entreprise, d'un collectif (*Coll*), d'une organisation (*Org*), d'une institution officielle (*InstOff*)<sup>9</sup>... Par ailleurs, nous approcherons la question de la formalité du contexte de production en distinguant notamment lettres, livres, revues web, Facebook (*FB*), courriel (*mail*), courriel utilisant une liste de diffusion (*mailDiff*), affiche... La majorité des productions sont écrites, les autres seront marquées de la mention [*oral*]. En de rares cas, l'échantillon est antérieur à 2020, il sera alors signalé comme tel.

### 3. Nos catégories

On peut très facilement ranger presque tous les échantillons recueillis dans un nombre limité – une dizaine – de catégories, avec une masse résiduelle limitée de cas davantage idiosyncrasiques qui amèneraient peut-être à constituer des catégories supplémentaires si on travaillait sur un corpus plus vaste.

---

8. Notre travail pourrait s'apparenter à une typologie de fautes orthographiques, où le propos est de catégoriser les écarts et de décrire les catégories, sans prendre en considération la proportion de graphies correctes et incorrectes dans le corpus traité.

9. Quelques exemples. Parmi les institutions officielles, on trouve les organes de l'État, les ministères et les structures qui en dépendent étroitement (Institut pour l'égalité des femmes et des hommes, offices de radio-télévision, structures éducatives, mairies, hôpitaux...). Dans la catégorie des organisations, nous rangeons Amnesty International, les partis politiques, les syndicats... Par *collectifs*, nous entendons des associations de citoyens, de plus petites structures généralement sans statut juridique, se distinguant ainsi des organisations ou des institutions officielles (p. ex., Association des journalistes, Maison des pratiques artistiques amateurs, comités organisateurs de fêtes...).



Nos catégories ne sont pas mutuellement exclusives. Certains cas pourraient en illustrer plusieurs. Ainsi *le.s propositions.s de.s candidat.e.s* (InstOff, mailDiff) contient une erreur de langue (en traitant *propositions* comme un masculin, avec l'article *le*) ; il ajoute un *.s* à un nom déjà pourvu d'une marque plurielle et il traite *de* comme s'il s'agissait de la forme au singulier de *des*, et sur ces différents points, il ne répond à aucune des recommandations formulées par les partisans de l'EI. Cette multiplicité des écarts dans un même échantillon ne gêne toutefois pas notre propos, puisque nous n'effectuerons aucun traitement quantitatif sur nos différentes catégories.

### 3.1. Une complexification du champ

#### 3.1.1. Des client·e·s et des clients : une cohérence fréquemment prise en défaut

Beaucoup, vraiment beaucoup de productions qui emploient des doublets paraissent cependant avoir du mal à éviter le masculin générique, parfois à quelques mots de distance. Les cas de ce type sont si nombreux que nous avons rapidement décidé de n'en intégrer que quelques-uns dans notre corpus. Pour ménager l'espace disponible, nous ne fournissons que quelques exemples de cette catégorie. (Les formes masculines sont soulignées.)

9. [...] un rapport basé sur des entretiens avec plus de 1100 travailleurs et travailleuses de l'industrie de l'habillement (Ethiopia, Honduras, India, et Myanmar). Il montre que 22% des travailleurs employés ont signalé des retenues de salaires injustes, tandis que près de 80% de ceux qui ont perdu leur emploi n'ont pas reçu l'intégralité de leurs indemnités de licenciement. (InstOff, web)
10. Celles et ceux qui refusent cette réforme sont plus nombreux que ceux qui la veulent. (Org, FB)
11. L'enseignant.e de FLE et les apprenants à qui il.elle s'adresse (F, univ, courriel)
12. Tous les coopérateurs et autres intéressé.es par les moutons et la laine sont les bienvenu.es. (Coll,FB)
13. [...] ils ont apprécié ce qu'ils et elles y ont fait et appris. (F, univ, Instagram)
14. Certain·e·s l'ont tant exploré qu'il a modifié le cours de leur existence et qu'ils ont organisé leur vie autour de l'exploration de ce sentiment. Ils sont apnéistes, coureur·se·s au large, scientifiques, surfeur·euse·s, musicien·ne·s, sauveteur·euses en mer, pêcheur·e·s [sic],... il·elle·s habitent un paysage singulier, un horizon. (InstOff, web)

Plus surprenants sans doute sont ces cas où les scripteurs commencent avec un déterminant doublé, mais poursuivent au masculin :

15. Un.e instituteur de 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> dans les environs ? (H, FB)
16. Un·e chouette coiffeur sympa créatif à Liège ? (F, FB)

Quelques remarques à propos de ce manque de systématisme. D'abord, il interroge sur le ralliement effectif des scripteurs aux arguments piliers de l'EI : s'ils considèrent que le masculin ne renvoie qu'à des individus mâles et occulte la présence des femmes, faut-il comprendre, avec l'exemple (11), par exemple, que les femmes sont moins visibles dans le corps professoral que parmi la population estudiantine ? Pour les pronoms et les accords dans les ensembles mixtes, s'ils souffrent de la prévalence du masculin, pourquoi recourir à un doublet ici, mais s'aligner sur les normes communes là-bas ? Un problème d'interprétation surgit par ailleurs quand on alterne formes dédoublées et masculin. Si on utilise tantôt une forme M+F, puis une forme M, comment cette dernière doit-elle être interprétée ? L'exemple (9) illustre bien la difficulté : faut-il entendre que la retenue de salaire ou le licenciement n'ont touché que les hommes ?

À quoi attribuer cette absence de cohérence grammaticale ? Certainement à des raisons très diverses.

Si des scripteurs laissent échapper un masculin, c'est peut-être parce qu'ils ont été distraits, qu'ils ne contrôlent pas tout le temps les différents aspects de leur production, qu'ils se sont laissés reprendre par les habitudes acquises avant l'avènement de l'EI. S'ils avaient relu leur message, ils l'auraient peut-être modifié.

Certains se coulent dans le moule de l'EI, pour être en accord avec une conviction forte ; mais on ne peut négliger que d'autres, guidés par des effets de mode, se bornent à parsemer leurs textes de quelques doublets, sans modifier pour autant leurs usages linguistiques en profondeur.

Cette non-systématisme relève quelquefois d'une stratégie consciente et volontaire chez d'autres. Certains de nos proches nous l'ont confié, ils estiment qu'employées systématiquement, les formulations doubles compromettent la clarté, la lisibilité de leurs écrits, créent de gênantes redondances ; ils ne sont par ailleurs pas disposés à rédiger de manière à éviter les masculins. Ils sont cependant soucieux d'afficher leur solidarité avec les mouvements féministes et ils emploient un doublet, généralement au début de leur texte, puis poursuivent avec du masculin générique, pratique que conseillent d'ailleurs certains guides. L'adoption de doublets n'a rien à voir en ce cas avec le rejet de la règle classique de la préséance grammaticale du masculin, elle relève alors strictement de la sphère symbolique. Le dédoublement signifie le positionnement de l'auteur par rapport à l'égalité entre les femmes et les hommes, comme pourrait le faire un logo, une icône, une banderole, un ruban ou une lettre symbolique... auxquels cette valeur serait assignée.

### 3.1.2. Des bon·ne·s et des méchants : *la non-systématisme au service de la partialité*

L'absence de systématisme n'est pas toujours aussi innocente. Les doublets ne servent parfois à rendre les femmes visibles que dans les positions positives ou neutres, le masculin se spécialisant alors dans la dénomination des positions négatives. (Dans les exemples qui suivent, lorsque pour renvoyer à des êtres humains, les doublets masculins voisinent dans l'espace de quelques lignes,

nous avons transcrit celles-ci. Lorsqu'ils sont plus éloignés, nous nous sommes limitées à énumérer les doublets, puis tous les masculins contenus dans ces textes, qui ne font jamais plus de 4 pages.)

17. Un article de 4 pages comporte 23 mentions d'ensembles comprenant des hommes et des femmes, on y compte 19 doublets : *défenseuses et défenseurs* (10 occ.), *assassiné.e.s* (2 occ.), *défenseur.ses*, *candidat.e.s*, *ceux.celles-ci*, *confronté.e.s*, *ingénieur.e.s*, *leadeuses et leaders*, *nombreux.ses*. À côté de ces doublets, figurent 4 masculins : *ceux-ci*, *défenseurs* (dans une note *infra*), mais aussi deux noms qui renvoient aux adversaires des « défenseuses et défenseurs » : *détracteurs* et *narcotrafiquants*<sup>10</sup>. (F, Revue)
18. Un texte d'une page contient 9 noms dédoublés, il dédouble aussi les déterminants (*tous ceux et toutes celles ; postiers et postières contrain(e)s...*), mais parle de *crétins* [qui dirigent], de *milliardaires assassins* et de *sportifs fraudeurs*. (H, FB)
19. *Les actionnaires de la SNCF devraient avoir honte de gâcher le Noël de tant de familles. Méprisant les salarié-es en lutte, ils ne font que le jeu des profiteurs aisés.* (Élu, FB)
20. [Des] *mort-e-s*, *aîné-e-s* (dans le texte), *un-e Belge*, *habitant-e-s*, *chercheur-euse-s*, *réfugié-e-s*, *professionnelle-s*, *travailleur-euse-s*, *infirmier-ère-s*, *certain-e-s officielle-s éthiopien-ne-s*, *abonné-e-s*, *chacun-e*, etc. VS, dans le même texte, *aînés* (dans un titre), *agents des services de renseignements*, *agents des services de sécurité*, *bourreaux* (2 occ.), *experts*, *militaires érythréens et éthiopiens*<sup>11</sup>, *policiers*, *réfugiés*, *soldats*. Mettons de côté *aînés*, *experts* et *réfugiés* (à côté de *réfugié-e-s*). Il reste 6 noms sur 9 qui renvoient à des catégories à l'image négative. (Org, revue)
21. *La leçon N° 3 est que toustes celles et ceux qui sont victimes de cette politique – les petit.e.s paysan.ne.s, les jeunes, les femmes, les travailleurs/euses, les peuples indigènes – doivent s'unir, par-delà les frontières VS *pompiers*, *décideurs politiques* et *gouvernants*.* (F, presse)
22. *Étudiant-es, représentant-es, entré-es VS *bailleurs de fonds*.* (Org, revue)
23. [...] *en ordonnant l'éviction des Palestinien·nes de leur village entre autres, la politique israélienne de colonisation est illégale [...] Aussi, en l'absence de l'existence d'une réglementation des transactions commerciales avec des *occupants illégaux*, les consommateurs et consommatrices européen·nes sont rendu-es, à leur insu, complices.* (Org, mailDiff)
24. *employé-e-s, habitant-e-s (2 x), patient-e-s (3 x), pharmacien·ne-s, professionnelle-s, réfugié-e-s VS *importateurs* (2 x), *fabricants*, *négociants*, *trafiquants*.* (Org, mailDiff)
25. *jeunes vert-e-s, réfugié-e-s VS *garde-frontières armés*, *passeurs*.* (Org, web)
26. *L'homophobie n'est jamais tolérable. Encore moins lorsqu'elle émane de *représentants de l'État* qui sont censés protéger les citoyen·nes.* (Élue, FB)

---

10. Des femmes se sont pourtant fait un nom à la tête d'organisations de narcotrafic, sans compter les petites mains et les rouages intermédiaires.

11. Il est pourtant bien établi que ces deux pays comptent des femmes dans leur armée.

27. *d'autres discriminations, comme celles vis-à-vis des migrant·e·s. De nombreux indices montrent l'urgence d'adopter des politiques nettement plus respectueuses du climat et de l'environnement, mais l'accord minimal de la COP26 à Glasgow en novembre dernier témoigne du peu de cas qu'en font les gouvernants actuels.* (Org, FB)
28. *saluons toutes celles et ceux qui se revendiquent woke [sic] aujourd'hui avant que le terme ne disparaisse dans les limbes pour laisser place à la nouvelle lubie de dominants effrayés par la perte potentielle de leurs privilèges.* (H, revue)
29. *les personnes détenant le pouvoir (ici, un artiste, des éditeurs et des institutions) se placent en martyrs face à celles et ceux qui soulèvent les problèmes et celles et ceux qui en sont les réelles victimes. Des récriminations qui répètent presque mot pour mot celles des détracteurs du mouvement #metoo en 2017.* (Presse, web)

Il arrive que la grammaire distribue ses marques en fonction de critères socioculturels et idéologiques. Ainsi, pour ce qui est des noms de professions, les titres au masculin rapportés à des femmes concernent plus souvent des positions prestigieuses que les peu valorisées : il a paru (il paraît encore dans certains milieux<sup>12</sup>) plus facile de féminiser *ambulancier* en *ambulancière*, *postier* en *postière*, qu'appeler *banquière* la propriétaire d'une banque, ou *bâtonnière* la présidente d'un barreau (Cerquiglini, 2018a ; Dister et Moreau, 2006, 2009, 2020, 2022 ; Yaguello, 1978). Dans les années 1990, les promoteurs de la féminisation des noms de professions soulignaient d'ailleurs que c'était surtout pour les positions de prestige (*administratrice*, *sénatrice*, *haute-commissaire*...) que l'égalité entre les femmes et les hommes gagnerait à voir utiliser des noms au féminin.

Ici, cependant, ce qui est à l'œuvre est moins un critère d'ordre socioculturel qu'un critère moral, qui distingue les bons rôles et les mauvais. On use de doublets pour les premiers, les victimes, les opprimés, les faibles ; et on réserve le masculin pour les seconds, les oppresseurs, les responsables des dommages, les puissants. Cette différenciation entretient donc une certaine vision du monde et les stéréotypes qui y sont associés.

### 3.1.3. M·parrain·e·s : un cout cognitif pour les lecteurs

C'est l'argument le plus fréquemment utilisé par les adversaires de l'EI et les témoignages en ce sens sont nombreux : les doublets, complets ou abrégés, nuisent à l'intelligibilité des textes<sup>13</sup>. Les uns comme les autres parasitent la lecture en attirant l'attention sur la mixité de l'ensemble désigné, quand bien même cette information n'est pas utile, pertinente pour le propos. Quand ils sont abrégés, les doublets contreviennent en outre à un principe fondamental des écritures alphabétiques qui veut

12. Époque pas tout à fait révolue : si les féminins progressent indubitablement dans l'usage, il reste dans certains cercles des bastions masculins, précisément pour les positions professionnelles hautes comme l'armée et la justice (Dister et Moreau, 2022).

13. Par exemple : « Ces procédés [les doublets abrégés] posent tous des difficultés de formation et de lecture, a fortiori lorsqu'ils sont utilisés de manière intensive ou combinée. Ils ne font actuellement pas l'unanimité, et certains ne sont guère utilisés en dehors des cercles militants. Ils ne sont pas préconisés par les autorités nationales. Nous ne les recommandons pas non plus. » (Commission européenne, 2021 : 56)

rendre compte de la linéarité de la chaîne parlée. Les lecteurs décodent une séquence de graphèmes, puis passent à la suivante, puis à la suivante encore, etc., et un mot écrit correspond à un, et à un seul mot oral. Les doublets avec caractère intercalaire exigent un retour en arrière, et un mot écrit comme *passant-e* transcrit deux mots oraux, /pasã/ et /pasãt/, sans compter le lien qui les coordonne (Manesse, 2022). Bien entendu, la complexité est en fonction de la quantité de formes abrégées et de leur concentration. Ainsi, dans le décodage des extraits suivants, quel lecteur ne marquera pas un temps d'arrêt ? Les formes abrégées sont-elles compatibles avec la fluidité de la lecture ?

30. *Dans le cadre d'une soirée étudiante, toutes les personnes présentes ont bu beaucoup d'alcool. Deux étudiant-e-s A et B, qui sont en couple, passent la soirée à s'embrasser. En rentrant, iels se déshabillent et commencent à se toucher et se caresser. Au bout de quelques minutes, l'étudiant-e A demande à l'étudiant-e B d'arrêter. Malgré cela, l'étudiant-e B continue jusqu'à pénétration avec ses doigts. L'étudiant-e A peut-iel porter plainte ?* (Org univ, brochure).
31. *les p-m-arrain-e-s seront invité-e-s à rapidement présenter leurs candidat-e-s.* (F univ, mail-Diff)
32. *Il-elle-s rappellent également tou-te-s qu'en la matière, l'usage décidera. Enfin, il-elle-s sont plusieurs-e-s à souligner que [...] il-elle-s sont conscient-e-s de ce que ce choix pourrait déplaire à certain-e-s électeur-ric-e-s potentielle-s.* (F, Revue)
33. *L'enjeu pour le-la professionnel-le sera donc de déterminer si les futur-e-s époux-ses consentent librement ou non à l'union, ce qui reste très délicat puisque seul-e-s ces derniers-ères savent s'ils-elles ont donné ou non librement leur consentement [...] Si le-la professionnel-le suspecte que le-la jeune est soumis-e à un projet de mariage forcé, il-elle doit veiller à [...]* (InstOff, brochure)
34. *La victime peut, à tout moment, informer l'officier [sic] de l'état civil de la situation – y compris le jour du mariage – afin qu'il-elle annule la cérémonie. En effet, ce-cette dernière [sic] a la possibilité d'ajourner le mariage si on l'informe ou si il-elle suspecte qu'une des conditions requises à la célébration de l'union n'est pas respectée.* (InstOff, brochure)
35. *Lors des visites des étudiantes et des étudiants à l'école, l'enseignante ou l'enseignant titulaire invite la ou le spécialiste en musique à participer. Les élèves, les étudiantes, les étudiants et la ou le spécialiste exploitent avec le groupe-classe la démarche de création pour favoriser l'éclosion d'idées novatrices.* (Univ, Livre)
36. [...] *l'accompagnement des travailleur.euse.s sociaux.ales dans le domaine* (Univ, article)

On peut gager que la tâche du lecteur est complexifiée aussi lorsque le caractère intercalaire unit non pas des segments de mots, mais des mots, comme dans *le positionnement du.de la lecteur.rice* (Univ, article) ou *qui permet au.à la lecteurice* (Univ, article), ou lorsqu'on risque non pas un doublet, mais un triplet comme *Le.a.es responsable.s* (revue), dont on se demande par ailleurs à quelle séquence orale il est supposé correspondre.

L'application du principe de linéarité favorise parfois une lecture strictement séquentielle des productions, qui débouche sur un féminin, sans tenir compte de la forme masculine : *citoyen·ne·s* tend alors à ne pas être lu comme correspondant à *citoyens et citoyennes*, mais bien à *citoyennes* seulement. On voit cette interprétation en œuvre dans les échantillons suivants.

37. [Échange entre deux personnes, A et B]

A : *Quelqu'un connaît un·e bon·ne dentiste dans le quartier ?*

B : *Bas de la rue XXX, si un homme vous convient aussi.* (FB)

38. *face à des enseignant·e·s elles-mêmes épuisé·e·s* (Univ, article presse)

39. [...] *un nombre important de défenseur·e·s des droits humains sont encore emprisonné·e·s en Turquie, pour lesquelles Amnesty continuera d'agir.* (Org, revue)

De même peut-on observer une tendance à interpréter les amalgames du type *consommateurice* ou *chercheuse* comme des féminins, ceci de manière d'ailleurs conforme aux régularités statistiques de la langue : parmi les 158 noms en *-rice* présents dans le corpus traité par *lexique.org* 3.83, seuls 2, soit 1,3 %, sont des masculins (*caprice* et *dentifrice*), et on ne relève aucun masculin parmi les 473 noms terminés par *-euse*.

Certains objectent parfois qu'un procédé analogue au point médian était largement utilisé avant l'apparition de celui-ci – la marque du pluriel, comme dans *leur(s) enfant(s)* –, sans susciter autant de remous, sans qu'on évoque la difficulté que son usage entraîne pour la compréhension. Pour être analogues, les deux procédés diffèrent cependant. D'abord, et c'est le point le plus important, les cas où on veut signifier « un ou plusieurs » sont nettement moins nombreux que ceux où on renvoie à des ensembles regroupant des femmes et des hommes. Le (s) et le .e fonctionnent par ailleurs de manière différente. Le premier se situe dans la logique du OU (*leur(s) enfant(s)* = « leur enfant ou leurs enfants ») ; de même pour le deuxième quand le nom est au singulier (*pour être candidat·e* = « pour être candidat ou candidate »). Mais, quand le nom est au pluriel, le .e s'inscrit dans la logique soit du OU, soit du ET, selon le contexte et la connaissance que nous avons de la composition des groupes ; comparez la valeur de *chirurgien·ne·s* dans *Des chirurgien·ne·s examineront son cas demain* VS *Les chirurgien·ne·s du pays réclament une revalorisation de leurs salaires*. Par ailleurs, employé dans le cadre de l'EI, le .s renvoie non pas à un pluriel éventuel comme le (s), mais à un pluriel certain, comme la marque usuelle du pluriel.

On peut schématiser tout ceci comme suit.

**Tableau 1 : Valeurs de (s), ·e et ·s**

Exemples	Correspondants	Valeurs de (s), ·e et ·s	
Leur(s) enfant(s)	Leur enfant OU leurs enfants		(s) => Sg ou Pl
Pour être candidat·e	Pour être candidat OU candidate	·e => M ou F	---
Les client·e·s	Les clients ET les clientes	·e => M et F	·s => Pl et Pl
	Le client ET la cliente		·s => Sg et Sg
	Le client ET les clientes		·s => Sg et Pl
	Les clients ET la cliente		·s => Pl et Sg
	Les clients OU les clientes	·e => M ou F	·s => Pl ou Pl

Le procédé est donc plus complexe qu'il n'y paraît, et même si les lecteurs n'ont pas conscience de la valeur logique du ·e et du ·s, il n'est pas vraiment surprenant qu'ils éprouvent quelquefois des difficultés à la lecture des textes qui en font un large usage.

### 3.1.4. Lecteur·rice, lecteur·trice, lecteur·ice, lectrice·teur, lectrice : une multiplicité de formes

La difficulté des lecteurs s'enracine par ailleurs dans la multiplicité des procédés utilisés concrètement. Pour construire les doublets abrégés, un large éventail de solutions est disponible. « Il en résulte une riche panoplie de formes et de fonctions, qui témoigne de la complexité du phénomène en français. » (Elmiger, 2022 : résumé) Certains mettent la marque du féminin entre parenthèses, d'autres la lient au mot à l'aide d'un trait d'union, d'un point, d'autres recourent à une barre oblique, d'autres encore l'écrivent en capitales. Beaucoup utilisent le point médian, dit aussi point milieu, innovation qui a fait irruption dans certains écrits en français peu après 2017 et s'est rapidement répandue. On peut donc observer, pour un même mot, des variantes telles que *client(e)*, *client-e*, *client.e*, *client/e*, *clientE*, *client·e*. Lorsqu'il ne s'agit que d'ajouter un -e pour construire la forme féminine, la solution est commode pour le scripteur – même si, on vient de le voir, elle a un coût cognitif pour le lecteur. C'est d'ailleurs sans doute cette facilité du simple ajout d'un -e final qui donne naissance à des féminins néologiques, alors qu'un autre féminin est attesté depuis longtemps :

40. *Les copain.e.s du vélo* (Affichette)
41. *Appel à candidatures : Programme de mobilité AUF pour chercheur.e.s francophones* (Org, web)
42. *Les réfugié.e.s et demandeur.e.s d'asile* (Org, web)
43. *Je cherche un.e chanteur.e pop rock* (H, web)
44. *l'étudiant.e devient un.e acteur.e de la vie publique* (Univ, web)
45. *un(e) compagnon(ne) de course à pied* (F, FB)

À part peut-être pour les noms en *-eur*, former un féminin est simple, dans la mesure où il suffit d'exploiter les potentialités présentes en langue (Dister et Moreau, 2009 ; Noailly, 2021). Mais si la forme *serveuse*, attestée depuis longtemps, ne pose aucune difficulté au scripteur lorsqu'il doit l'écrire sous la forme pleine, il en va autrement avec les procédés abrégatifs. Notre corpus comporte de nombreuses formations qui ignorent les fondements morphologiques des mots, et que l'on pourrait appeler des « monstres morphologiques ». Si on peut identifier le *e* final de *amie* comme un morphème du féminin, le *ne* de *maçon-ne*, le *te* de *cadet-te* ne correspondent à aucune unité linguistique. A fortiori le *veau* de *nouvelle.veau...* (Manesse, 2019).

46. *Recherche serveuse/r pour poste CDI* (Affiche)
47. *Nous recherchons serve.use.eur* (Affiche)
48. *On recherche Vendeuses(rs)* (Affiche)
49. *Fumeu-rs-ses Merci de respecter le voisinage* (Affiche)
50. *Un(e) coiffeu(se)r<sup>14</sup>* (F, FB)
51. *Verbes utilisés par les locuteur-ices L1 du français* (F, support ppt)
52. *Formateur-riche Demandeurs de Protection Internationale (DPI)* (Org, web)
53. *Des professeurs.res pour t'informer* (Org, web)
54. *Un.e logisticien-ne de recherche à mi-temps* (Org, web)
55. *Le-la héros:ine* (Coll, FB)
56. *Ni Dieu-éesse, ni maître-sse !* (Tag)
57. *belle-au, belles-aux, jouvenceau-e, nouvelle-au, nouvelles-aux; compagnon-e; filou-e, fou-lle, mou-lle; héros:ine; veuf-euve; vieux:eille* (Web)

---

14. Déterminants et noms sont bien collés.



58. *une nouvelle.veau collaboratrice.teur* (Entreprise, mailDiff)

59. *mon/ma compagnon(agne)* (InstOff, mailDiff)

### 3.2 Des écarts par rapport aux normes

#### 3.2.1. I-els nous montre le chemin : *un cout cognitif pour les scripteurs*

Mettons de côté un des procédés utilisés pour échapper au masculin générique et aux doublets : celui qui consiste à faire voisiner un nom au masculin et un synonyme au féminin ou l'inverse, comme dans *les utilisateurs et usagères de la Stib [...] les passagères et usagers pourront à nouveau embarquer...* (InstOff, presse web). De ce dispositif, nous n'avons recueilli que ce seul échantillon. On comprend pourquoi. La recherche de synonymes adéquats ne va pas toujours de soi : quel synonyme pour *étudiant, préfet, Sénégalais...* ? Cette difficulté de rédaction s'assortit par ailleurs d'une difficulté pour les lecteurs, qui, ayant sous les yeux *les enseignantes et les professeurs*, pourraient légitimement se demander si les professeurs ne sont pas aussi des enseignants, ou si seuls les enseignants mâles peuvent être identifiés comme des professeurs.

Certains guides de rédaction égalitaire se prononcent aussi sur l'ordre dans lequel il convient de placer forme masculine et forme féminine. Les uns estiment qu'il faut nommer en premier lieu le contingent le plus nombreux (*les infirmières et les infirmiers*, mais *les banquiers et les banquières*), cette information, rarement pertinente, n'est toutefois pas toujours disponible. D'autres préconisent l'ordre alphabétique ; si la recommandation part d'un bon sentiment égalitariste, cette opération se solde cependant par un cout cognitif certain (*l'italien et l'italienne*, mais *les Italiennes et les Italiens*), dont pourraient pâtir d'autres versants de la rédaction.

Indépendamment de ces recommandations, la difficulté de l'EI laisse des traces manifestes. On trouve en effet fréquemment, à proximité d'un doublet, un écart par rapport aux normes usuelles. Parce qu'elle impose aux usagers de mobiliser leur attention sur l'évitement des masculins, l'EI est assurément génératrice de fautes et d'insécurité linguistique. Parfois, il ne s'agit que de coquilles (les trois premiers exemples) ; plus souvent, on a des accords incorrects, bien que basiques.

60. *le soutien de nombreux-ses élu-es socialistes, écologistes et insoumi-es* (Coll, web)

61. *Vendeur-se sportif-ve omni-ommerçant Cycle (H/F)* (Entreprise, web)

62. *ayant sous leur autorité des permanent-e-s* (Org, web)

63. *Nous demandons les auteurs et les autrices de suivre la feuille de style APA* (F univ, mailDiff)

64. *chaque investisseur-euse-s récupérera* (Entreprise, web)

65. *Chaque compositeur-riche-s retenu-e-s travaillera [...]* (Org, FB)

66. *La Première collection underwear Etam qui s'adresse à tou·te·s et à chacun·e·s* (Entreprise, Affiche)
67. *Une ou un gagnant sera tirée au sort le 1 aout* (F, FB)
68. *meilleurs agriculteur et agricultrice biologique* (Coll,web)
69. *non pas pour qu'i·els nous montre le chemin* (InstOff, web)
70. « Osez le féminisme 74 », voues [sic] informent (Coll, web)
71. Cher client·e·s, vous avez été [...] (F, FB)
72. *vous serez accueilli par des conseillé(e)s averti(e)s qui aiment jouer* (Entreprise, web)
73. *auprès de cell·eux qui ne sont pas directement concerné·e* (F, courriel)
74. *le point de vue des personnes concerné.es, ce qu'à fait brillamment [...]* (H univ, web)
75. *Et ceux qui ne connaisse pas, n'hésitez pas à aller jeter un œil, vous ne serez pas déçu·e* (F, Revue)
76. *Les écologistes ne sont pas tou·te·s à fait opposé·e·s à la privatisation [...]* (Org, web)
77. *si vous avez des ami.es que cela intéressent [...]* (F, FB)
78. *Que tu sois Paysan.ne.s, jardinier.ère.s, coopérateur.ices, mangeurs.euses engagé.e.s, activistes et militant·e·s pour la souveraineté alimentaire [...]* (Coll, mailDiff)
79. *Un couple heureux est un couple où on s'ennuie moins à deux que tout seul·e [...]* (F, FB)
80. *vous accordé·e de l'importance à la réactivité et à la qualité des services rendus à l'utilisateur dont vous êtes garant·e* (InstOff, web)
81. Mobilisé·e·s comme jamais, les groupes étudiants Amnesty de Belgique francophone (Org, revue)
82. *Quand ils aperçurent l'étoile, ils furent saisi.e.s d'une très grande joie* (F, livre)
83. *Ils ont participé.e.s* (Affiche manuscrite dans université)
84. *Pourquoi ta maman t'a donné(e) ce prénom* (web)

Simple fautes de distraction, dira-t-on. En effet, elles ne se différencient pas, a priori, de celles qu'on observe même chez les plus experts des scripteurs, victimes de la complexité du système orthographique français, surtout dans des cadres où la pression normative s'exerce moins que dans d'autres. Il faut toutefois considérer trois points : 1) dans le reste de leur texte, ces scripteurs font preuve pour la plupart d'une bonne maîtrise linguistique, et ne paraissent pas victimes de leur distraction ailleurs que dans notre échantillon ; 2) l'écart se situe à proximité d'un doublet, souvent dans la même phrase ;

3) les échantillons de ce type ne sont pas le fait de quelques individualités. Et puis, surtout, il faut se demander ce qui a provoqué cette distraction. Pour nous, l'élément perturbateur, c'est le recours à des doublets. Nous posons l'hypothèse que l'EI expose les scripteurs à une surcharge cognitive : les doublets mobilisent tant de leur attention qu'elle leur fait défaut pour surveiller les autres aspects formels de leur production. Nous y reviendrons.

Ces difficultés des scripteurs pourraient en fait être plutôt des difficultés de lecteurs : les signes médians parasitent la lecture et les scripteurs ont plus de mal à se relire quand ils veulent contrôler leur production.

### 3.2.2. Des poisson-ne-s ? Et quand on réfère à des animaux ou à des non-animés ?

Un des fondements de l'EI, c'est la supposée invisibilisation des femmes quand on emploie du masculin avec l'objectif de renvoyer à des groupes mixtes<sup>15</sup>. Qu'en est-il s'il est question d'animaux<sup>16</sup> ou d'entités non animées ? Quels accords en genre si on évoque des grenouilles et des crapauds ? Des illusions et des espoirs ou bien des couteaux et des fourchettes... ? La plupart des guides d'EI gardent sur ces points un silence prudent, mais tous leurs exemples concernent seulement des noms +[Humain]. D'autres restreignent le champ d'application aux seules personnes<sup>17</sup>, d'autres encore (p. ex. Lessard et Zaccour, 2018 : 38) l'étendent aux – [Humain] (« aux non-humain-e-s », disent ces auteurs). Les échantillons suivants illustrent cette conception grammaticale.

85. [...] vouloir protéger davantage leur environnement et ses habitant.e.s, que ce soit la faune ou la flore [...] (Revue)

86. Recopiez ce code si vous n'êtes pas un·e robot·e. (Org, web)

Le genre des noms +[Humain] s'exprime soit dans leur forme (*lecteur~lectrice*), soit dans les accords avec les mots qui les accompagnent (*le dentiste~la dentiste*). Qu'en est-il pour les noms –[Humain] ? Restriction faite pour certaines catégories d'animaux (*chien~chienne*) et des emplois comme *habitant*, ils ne connaissent pas deux genres : il n'y a pas de pendant masculin à *armoire*, *image*, *passion*... ; pas de pendant féminin à *gâteau*, *jeu* ou *piano*. C'est seulement dans les accords que l'EI peut se manifester. Sous ce rapport, notre corpus nous offre plusieurs échantillons d'un type particulier, qui pourraient d'ailleurs figurer dans la catégorie 3.4, où on voit les scripteurs en difficulté pour certains accords : on a un nom donneur d'accord –[Humain], soit féminin, soit masculin, mais le participe qui s'y rapporte combine les formes féminine et masculine. Dans l'exemple (94), un nom masculin (*thèmes*) est repris par un pronom dédoublé. On peut penser, pour certains cas au moins, qu'on a affaire à une application mécanique de la nouvelle règle, sans prise en considération de ce sur quoi

15. Bien des experts en linguistique (Cerquiglini, 2018a, 2018b ; Dister et Moreau, 2020 ; Manesse et Siouffi, 2019 ; Grinshpun et Szlamowicz, 2021 ; Rastier 2020a, 2020b ; Szlamowicz et Grinshpun, 2023, p. ex.) réfutent cependant cette position.

16. Notre corpus contient un échantillon avec *poisson·nes*. Il s'agit peut-être d'un second degré.

17. C'est ce que déclarait Viennot dans une interview télévisée de 2021.

elle est supposée porter, l'automatisme s'activant sans doute d'autant plus facilement que le contexte contient déjà un doublet abrégé, et que l'accord concerne souvent des participes passés, autour desquels règne une certaine insécurité linguistique.

87. *Une seule procuration sera accepté-e par votant-e présent-e.* (Org, web et document papier).
88. *Pendant les premiers jours de la pandémie de COVID-19, les maisons de repos et maisons de repos et de soins (MR et MRS) ont été livré-e:s à leur sort.* (Org, mailDiff)
89. [...] *si légalement les libertés des non vacciné-e:s pouvaient être rogné-e:s* (Presse, FB)
90. *les mots qu'il nous a adressé.es* (F, Univ)
91. [...] *les noms de métiers, fonctions et dignités exercé.e:s par des femmes étaient nommé.e:s au féminin [...]* (InstOff, brochure)
92. *Atelier organisé-e par Conservatoire des légumes anciens [...]* (Coll, FB)
93. *COMMANDE PASSÉE August 23, 2020 // NUMÉRO DE COMMANDE 406-8169823-0281938 // ATTENDU(E) D'ICI LE Sep 15, 2020 - Oct 2, 2020* (Entreprise, mail)
94. [...] *autour de tous les thèmes qui intéressent les écologistes : transition, climat, féminisme, énergie, justice sociale et environnementale, économie, biodiversité, mobilité, alimentation, patrimoine, logement... Pour n'en citer que quelques un.e:s!* (Revue)
95. *Marché paysan.ne ; produits fermier.e:s* (Coll, Affiche)

Ce que ces exemples indiquent par ailleurs, c'est que l'EI est une affaire de l'écrit essentiellement. Ici, quand on y trouve des participes, ce sont des formes qui, contrairement à *ouvert*, p. ex., ont la même forme orale aux deux genres, et cela a sans doute contribué à la production de telles curiosités. Si les scripteurs oralisaient les doublets abrégés en les remplaçant par des doublets complets, ils considéreraient sans doute le résultat comme absurde et non viable linguistiquement.

### 3.2.3. Venez tous-tes et tous-tes : *inclure au péril de la redondance*

Le principe même des doublets consiste à faire voisiner une forme masculine et la féminine correspondante. Il en résulte une redondance certaine. Redondance à laquelle certains s'habituent visiblement, alignant deux formes là où une seule aurait suffi. Le phénomène s'observe surtout dans des productions orales, sur lesquelles le contrôle est évidemment moindre.

96. *Bonjour chères autrices et chers auteur-e-s* (F, FB)
97. *Les auteurs et auteurices* ([Oral], InstOff, radio)
98. *nous tenons à remercier nos fidèles donateurs et donateurs* (Org, mailDiff)
99. *pour ne pas laisser un point d'interrogation pour les téléspectateurs et les téléspectateurs*

([Oral] Journaliste, radio)

100. *la magnifique campagne que vous avez fait et faite* ([Oral] Élu, réunion politique)

101. *Il faut pouvoir garantir l'égalité de tou-te-s et tou-te-s.* (Org, Web)

102. *c'est ce qui nous rend toutes et toutes heureuses* ([Oral], H, radio)

103. *Coucou à tout et à tous mes amis et à ma famille.* (F, FB)

104. *Ne faisons pas toute et tout pour s'approprier ces forces vives [...]* ([Oral] Élu, conseil)

105. *On doit faire toute et tout pour que ces gens puissent rentrer chez eux* ([Oral] Élu, Conseil)

On a le sentiment que ce qui frappe certains usagers dans l'EI, c'est autant la répétition des unités que la juxtaposition d'un masculin et d'un féminin. Plusieurs des exemples cités comportent le pronom ou le déterminant *tout*. Il est possible que l'utilisation de *tout* déclenche comme une alarme chez certains usagers, qui pensent devoir le remplacer par un doublet. Ainsi, alors que la plupart des présentateurs de radio ou de télévision alignent leur discours sur les normes usuelles et emploient peu de doublets intégraux, beaucoup expriment cependant leur position pro-féministe avec un *Bonsoir à tous et à toutes*, par exemple, qui pourrait à terme connaître un processus de figement, tout comme *celles et ceux* (dont les adversaires de l'EI se moquent avec la graphie *celzéceux*), où l'ordre des constituants, qui place presque toujours le féminin en premier lieu, suggère d'ailleurs un début de figement.

C'est aussi en termes de redondance qu'on doit analyser le fait qu'on dote d'un -e des noms épi-cènes ou qu'on les emploie avec une double détermination, masculine et féminine. De nombreux échantillons de cette catégorie contiennent le nom *personne*.

106. *personnes qui se sont rencontré-e-s* (Coll, Web, brochure) ; *le point de vue des personnes concerné.es sur ce sujet* (H univ, web) ; *personnes issu-e-s de la diversité* (Coll, web) ; *Personne ici ne pourrait être intéressé-e par des billets thalys* (H, FB) ; *96,6 % des personnes enregistré.e.s comme [...]* (F, Revue) ; *les personnes étrangè-res qui aiment le français* (Presse, web) ; *Un ou une personne* ([Oral], InstOff, radio) ; *Certain.e.s personnes ont besoin de couvertures* (F, FB)

Ce qui est étonnant, c'est que *personne* est un nom féminin. Quel est alors l'avantage de l'EI en ce cas ? Qu'elle visibilise aussi les hommes ? Qu'elle traite de manière égale les hommes et les femmes ? Il y a peut-être une autre explication : *personne* est abondamment utilisé dans les écrits qui se veulent inclusifs, comme substitut de masculins ou de doublets (*les personnes migrantes* plutôt que *les migrants*, ou que *les migrants et les migrantes*, ou que *les migrant.e.s*) ; certains scripteurs associent *personne* à l'EI et pensent opportun dès lors de pourvoir les compléments de ce nom d'une double flexion. On a affaire ici à un phénomène d'hypercorrection, qui consiste à appliquer une règle au-delà de son champ.

Personne n'est pas le seul cas de ce genre.

107. *Je ne comprendrai jamais comment un.e être humain.e peut rire d'un.e autre être humain.e*  
(F, FB)

108. *l'individu.e normal.e* (F, revue)

109. *Nous, individu.e-s réuni.e-s hors des cadres institutionnels, sommes [...]* (Coll, affiche)

110. *un ou une assistante.e ressources humaines* (InstOff, web)

111. *Tous.tes les bénévoles.es* (Coll, FB)

112. *Nous recrutons un.e infirmière.e en chef* (InstOff, web)

Parfois, mais rarement, la volonté d'utiliser *·e-s* conduit au contraire à amputer une forme épiciène de son *e* final (interprété erronément comme une marque féminine ? *un artist~une artiste* ?).

113. *artist.e-s* (Coll, FB)

114. *poët.e.s* (FB)

Ou bien, autre hypothèse, la séquence *·e-s* serait perçue non pas comme l'association de deux marques morphologiques, mais comme un symbole signifiant « à la fois les hommes et les femmes » ? Elle fonctionnerait alors sans doute de la même manière que si on adjoignait au nom masculin un caractère comme *&* ou *+* auquel on assignerait cette valeur : *les artisans&, les détracteurs+*.

### 3.2.4. Un + une = trois : *le compte n'est pas toujours bon*

Transformer certaines expressions pour les rendre inclusives s'avère parfois périlleux. Ainsi, *tous les deux* est utilisé soit pour renvoyer à deux masculins, soit à un masculin et à un féminin, et *toutes les deux* correspond à deux féminins. Mais l'emploi de cette expression sur le mode dupliquant n'est pas toujours compatible avec la logique grammaticale.

Considérons le premier des deux exemples suivants. Pourquoi a-t-on, dans *toustes*, un pluriel pour le masculin (*tous*), et une marque de pluriel pour le féminin (*-es*), puisqu'il n'y a qu'une femme et un homme ? Un problème analogue surgit dans le deuxième exemple, pour lequel le contexte indique qu'un seul homme figure dans l'ensemble désigné par *tou·te-s*, supposé être la forme abrégée de *tous et toutes*. Cette question de logique grammaticale se poserait aussi si l'ensemble ne comportait qu'une seule femme.

115. *une militante brésilienne et un militant congolais, toustes deux féministes* (InstOff, Web)

116. *Bon voyage à tou·te-s* (H, FB)

Les échantillons suivants illustrent une autre difficulté encore. À entendre le premier, les auditeurs de cette radio pourraient penser que le studio accueille six invités, mais en fait, il n'y en a que trois. De même, dans le deuxième cas, le spectacle en question ne met en scène au total que treize artistes.

117. [Merci à] *tous les trois et toutes les trois* ([oral] InstOff, radio)

118. *Treize acteurs et treize actrices* ([oral] InstOff, radio)

Parfois, les accords ne sont pas cohérents avec les chiffres. Ainsi, à propos d'un article écrit par deux chercheurs et une chercheuse :

119. *Dans leur étude, les auteurs et l'auteure se sont demandés [sic] toutefois si la féminisation ne pose pas certains inconvénients. Ils et elles avancent l'hypothèse [...]* (H et F, univ, article 2007)

L'analyse de cet autre échantillon ne permet pas de comprendre comment l'attribut d'un féminin et d'un masculin se retrouve au féminin.

120. *Les autrices et l'auteur de ce dossier sont toutes traductrices.* (F, Revue)

Dans le cas suivant, la logique comptable voudrait qu'on pourvoie d'une marque plurielle soit *candidate*, soit *candidat*. Sinon, on ne peut arriver au total de trois.

121. *Les trois candidate et candidat sélectionnés pour audition* (H univ, courriel collectif)

Inversement, quand une université annonce une rencontre scientifique en précisant par qui elle sera animée avec la mention *animateurs-trices* (Univ, affiche), on comprend mal la marque plurielle quand on voit qu'en fait il n'y a de prévu qu'un animateur et une animatrice.

Les comptes ne sont pas bons non plus quand sur son site, une radio propose un quizz en demandant *Quel groupe ? Quel.le chanteur.euse ?* et en proposant un choix entre quatre personnalités masculines.

Certains de ces exemples pourraient être rangés aussi dans les rubriques 3 ou 4, où il est question de coût cognitif pour les lecteurs et pour les scripteurs : la vigilance demandée par l'emploi de doublets ne peut s'exercer sur d'autres aspects de la production ; c'est à une surcharge cognitive qu'il faut attribuer les écarts.

Le cas suivant demande une analyse un peu plus complexe.

122. *il consiste à imposer un mariage contre la volonté de l'un-e ou des deux époux-ses* (InstOff, brochure)

Sauf pour ce qui est des unions homosexuelles ou polygames, en dehors du champ considéré par les auteurs, un mariage lie un époux, un seul, et une épouse, une seule. On comprend dès lors mal la marque du pluriel finale. On aurait pu aussi écrire, de manière plus lisible, *contre la volonté de l'époux ou de l'épouse ou des deux*.

Le compte n'est pas bon non plus quand un doublet est employé pour une seule personne. Au pluriel, ces formes indiquent qu'il est question d'hommes et de femmes ; au singulier, d'un homme ou d'une femme. Cette dernière lecture est utilisée notamment dans les questionnaires dont les rédacteurs ignorent a priori s'ils seront remplis par un homme ou par une femme (Êtes-vous *indépendant-e* □ *salarié-e* □?). Mais si une seule personne est concernée et si son sexe est parfaitement identifié, il n'y a pas de raison<sup>18</sup> de recourir à un doublet. On a pourtant des utilisations à contre-courant de ce principe.

123. *Julie X, 3<sup>e</sup> candidat.e ; Henri Y, 4<sup>e</sup> suppléant.e ; Matthieu Z, 2<sup>e</sup> effectif.ve...* (Org, listes électorales)

124. *l'écrivain.e éditrice* (H, FB)

125. *Je suis ravi(e) que vous soyez là.* (H<sup>19</sup>, FB)

126. *un stand sur lesquels [sic] tu es bienvenu.e.s* (Org, Web)

### 3.2.5. Liberté·e : quand la militance revisite la grammaire

Lorsque les doublets ont fait leur apparition, ils répondaient à plusieurs critères : il s'agissait de noms, de pronoms et de leurs éventuels déterminants ; ils étaient relatifs à des personnes ; ils se déclinaient en une forme masculine et une forme féminine ; la différence entre ces formes résidait dans la finale ; ils ne concernaient par ailleurs pas des séquences figées. Le cadre actuel est nettement plus large. La grammaire inclusive permet alors aux auteurs d'afficher encore plus clairement leur militance féministe.

127. *Bienvenu·e·s* (Hall d'entrée d'un magasin)

128. *les sans-papier·e·s* (InstOff, 2008<sup>20</sup>)

129. « *Moitié·e·s* » : la vie à deux en 2022 (InstOff, web)

130. *Cheval(es) au féminin et au pluriel* (Entreprise, web)

131. *Paris est fièr·e* (InstOff, Affiche)

---

18. À moins que cette personne soit non binaire ?

19. Nous connaissons personnellement ce monsieur, qui ne s'identifie pas comme non binaire.

20. La forme féminine *sans-papière* se trouve dans un roman de Madjiguène Cissé, *Parole de sans-papiers*, La Dispute, 1999.



132. *Bébés et bébés* (panneau dans un magasin)
133. *P·Matrimoine·s* (Affiche pour une exposition)
134. *p·m·arrain·e·s* (F univ, mailDiff)
135. *tout·e un·e chacun·e* (Org, web)
136. *une ouverture vers tous·tes les possibles* (InstOff, web)
137. *une langue de toustes les possibles* (InstOff, web)

Nous rangerons aussi dans cette catégorie quelques échantillons qui ne recourent pas aux doublets, mais s'inscrivent manifestement dans le même courant féministe militant.

138. *la ville de #Pantin s'engage résolument pour l'égalité femmes-hommes et devient Pantine*  
(InstOff, twitter)
139. *Notre « appelle »* (Org, web)
140. *Noues noues sommes donc tournées vers les forces de l'ordre* (Org, twitter)
141. *EGALITEE !* [L'inscription est en bleu, le E final en rouge] (Banderole sur un bâtiment)

Le phénomène prend de l'ampleur dans les écrits de la comédienne et auteure Typhaine D., qui construit son identité et sa notoriété notamment en inondant ses vidéos et ses publications de multiples *e* et de néologismes féminins : « [...] *l'ajoute de E aux participes présentes, adverbess et partoutess où cette accorde harmonieuse noues enchante ; la mise à la féminine et la maniementess triomphante de la majuscule des mots qui noues appartiennent, noues plaisent ou noues grandissent, tels que LA Clitorisse, LA Vagine, LA Féminisme, LA Matrimoine [...]* » (site personnel<sup>21</sup>).

Comment interpréter cet élargissement ? Assurément, beaucoup de personnes adhèrent à l'EI par militantisme, ou pour montrer leur sympathie au mouvement féministe. Mais d'autres motivations pourraient être également en œuvre, non exclusives : usage ludique de formes nouvelles, souci d'attirer l'attention, volonté de s'inscrire dans l'actualité, dans l'esprit du temps, de ne pas rester en marge de la mode, conformisme, opportunisme... Si l'on tient ces raisons présentes à l'esprit, on comprend pourquoi certaines entreprises commerciales, dans le domaine de la mode notamment, émaillent leurs publicités de doublets divers, ignorant que ce procédé suscite l'agacement et le rejet d'une

21. <https://typhaine-d.com>, onglet « manifeste de la féminine universelle »

partie majoritaire de la population, comme l'indiquent différents sondages récents (IFOP, 2021 ; Observatoire des opinions et des interrogations, 2022 ; CSA, pour CNews, 2023<sup>22</sup>).

## 4. Discussion et conclusion

### 4.1. L'EI génératrice d'insécurité linguistique

Pour décrire des situations où des individus tentent de pratiquer des variétés linguistiques ou des langues socialement valorisées, il est souvent question d'insécurité linguistique. Ces situations ont avec la pratique de l'EI au moins trois points communs.

- Il s'agit pour les usagers d'abandonner des normes qui leur sont familières au profit d'autres qui le sont moins, mais sont identifiées comme de meilleurs usages.
- Cet abandon des anciennes normes et l'intégration des nouvelles supposent que les individus soumettent leurs productions à un contrôle plus ou moins conscient, couteux sur le plan cognitif. Nous allons y revenir.
- Le souci d'appliquer les nouvelles normes est associé parfois à des phénomènes d'hypercorrection : c'est ce qu'on voit à l'œuvre au moins dans les catégories 3.2.2. (*une procuration accepté-e*, p. ex.) et 3.2.3 (*certain-e-s personnes*, p. ex.).

Les ingrédients de l'insécurité linguistique sont bien présents. Mais alors que dans les situations où on a étudié cette insécurité jusqu'ici, la hiérarchie entre les variétés de langue ou les langues prend principalement en compte un critère symbolique ou social (elle se calque souvent sur la hiérarchie des groupes sociaux), ici, elle se fonde sur un critère idéologique. Les adeptes de l'EI manifestent – à bon compte – leur féminisme ; ceux qui critiquent ces pratiques sont taxés d'antiféministes et de conservateurs, ce qui n'est pas toujours faux. Cette vision simplificatrice néglige cependant que parmi les adversaires de l'EI, se recrutent aussi des personnes qui ont milité et militent encore en faveur de la féminisation des noms de professions ou en faveur d'une réforme de l'orthographe ou sont présentes sur ces deux terrains.

Le deuxième des trois points énumérés mérite qu'on s'y attarde un peu. Lorsque des usagers d'une langue aspirent à pratiquer une autre variété que celle de leur milieu d'appartenance, ils s'astreignent à une constante vigilance. Quand on surveille sa prononciation ou son lexique, ce qu'on veille à ne pas produire, ce sont le plus souvent des unités relativement concrètes : tel trait phonétique, telles unités lexicales d'un sociolecte peu prestigieux, etc. En revanche, contrôler si on ne laisse pas échapper un

---

22. Pour des sondages antérieurs à 2021, voir Dister et Moreau (2020). Aux sondages professionnels, on peut ajouter celui de *Gus and Co Agitateurs d'imaginaire* sur l'utilisation du langage inclusif dans le jeu de société (2023) (disponible sur <https://gusandco.net/2023/05/31/langage-inclusif-sondage-jeux-utilisation/> [Page consultée le 9 avril 2024.], qui sans doute, ne constitue pas son échantillon dans le respect des contraintes statistiques, mais pose des questions autrement plus précises.

masculin pour désigner des ensembles d'hommes et de femmes exige la mise en œuvre d'autres processus cognitifs, puisqu'il s'agit de repérer alors une catégorie morphosyntaxique, identifiable seulement en recourant à une analyse réflexive, métalinguistique. Or, pour prendre un exemple en dehors de notre champ, il est plus facile de repérer dans un discours les emplois de *sois, soit, soient* ou *aie, aies, ait, aient* que d'y épingle tous les verbes au subjonctif, ce qui demande une analyse métalinguistique plus exigeante.

C'est sans doute cette difficulté qui amène certains usagers à recourir à des doublets seulement dans des routines telles que *tous et toutes* ou *celles et ceux*, etc., ou pour désigner des ensembles de personnes que leurs activités amènent à mentionner fréquemment ; ainsi tel cinéaste parlera volontiers des spectateurs et spectatrices, mais s'en remettra au masculin seul quand il évoquera les indépendants, alors qu'une responsable syndicale évoquera systématiquement les travailleurs et les travailleuses, mais parlera d'adolescents.

#### **4.2. Une surcharge cognitive**

Bien des productions utilisées comme illustrations de nos catégories ne seraient en fait pas entrées dans notre corpus si leur auteur s'était relu, avait été davantage attentif aux aspects formels, en se préoccupant mieux, par exemple, de la cohérence de ses accords. C'est vrai en particulier de nos catégories 3.2.1 et 3.2.2. Mais on peut voir aussi ces écarts comme des indicateurs d'une certaine complexité cognitive, sachant que le non-respect des règles ne se marque pas nécessairement sur le point délicat à gérer, mais sur un autre, qui ne présenterait pas de difficulté en temps ordinaire. Ainsi, quand on propose à des enfants une dictée contenant en fonction d'épithète l'adjectif *petits* et un adjectif moins familier comme *météorologiques*, on relève plus d'omissions de la marque du pluriel dans le deuxième que dans le premier : écrire *météorologique* mobilise des ressources cognitives, qui ne sont plus disponibles pour réaliser l'accord adéquat (Bourdin et Fayol, 1994, 1996, 2002 ; Fayol, 2006, 2008a, 2008b ; Van Reybroeck et Hupet, 2009 ; Bourdin, Leuwens et Bourbon, 2011). Ceci n'est d'ailleurs qu'un cas particulier de ce qu'on observe dans les épreuves dites de double tâche : quand par exemple, on demande à des adultes lettrés d'accorder des verbes avec le sujet tout en mémorisant des chiffres, on voit surgir des écarts qu'ils auraient évités en d'autres circonstances (Fayol, Largy et Lemaire, 1994 ; Totereau *et al.*, 2013 ; Largy et Fayol, 2001). Nous partons de l'idée que l'adoption de graphies avec *-e-s* agit comme une deuxième tâche, qui parasite le contrôle d'autres aspects de la production, et ce d'autant plus facilement lorsque les personnes s'expriment dans des cadres où les contraintes normatives sont moins pressantes (Facebook, courriel...).

### 4.3. La production et la réception des normes

Pour l'apprentissage de l'orthographe usuelle, les usagers peuvent se référer à un ensemble de règles, les mêmes dans toutes les grammaires, les mêmes pour tous les usagers. À part une frange tout à fait résiduelle, une succession multiséculaire de grammairiens a couvert l'ensemble des régularités, transmises pendant plusieurs années par l'institution scolaire, avec un encadrement spécifique, une progression, des exercices, des répétitions, des retours en arrière, des évaluations... Le champ de l'EI est très différent. On n'a pas affaire à des normes unifiées (voir 3.1.4). Les nouvelles formes ne font pas l'objet d'un apprentissage scolaire systématique avec un suivi au long de la scolarité (mais bien des promoteurs de l'EI dispensent des formations – payantes – dans des entreprises, des ministères...). Par ailleurs, parmi les défenseurs de ces nouvelles normes, les spécialistes de la grammaire française<sup>23</sup> sont minoritaires. Le domaine d'expertise des autres, c'est l'histoire de la littérature, la communication, le journalisme, le droit... Mais pas la langue dans ses aspects grammaticaux, syntaxiques, morphologiques, orthographiques, précisément ceux qu'impacte l'EI. Beaucoup s'arrêtent à une analyse linguistique superficielle, repèrent certaines régularités, sans avoir une vue d'ensemble du système et en sous-estimant la complexité de la matière. Ainsi, les guides expliquent comment faire des doublets abrégés, signalent comment réaliser le point médian au clavier, mais beaucoup limitent les exemples aux cas simples (*ami·e, client·e, vigneron·ne...*). La plupart ne disent rien des doublets correspondant à des masculins comme *beau, blanc, fou, franc, guérilléro, grec, héros, lépreux, sportif, vieux...* Il est exceptionnel qu'ils précisent si les formes doubles devraient être utilisées non seulement pour les substantifs +[Humain], mais aussi pour les autres. Ils ne se posent pas la question de savoir comment l'EI pourrait traiter *tous* dans des cas comme *Pierre et Elisa sont tous deux enchantés*. Ils n'envisagent pas non plus ce que deviendrait *eux* dans *Jeanne et Paul l'ont fait eux-mêmes*, pas plus qu'ils n'indiquent le sort à réserver à *être, individu, personne, tout un chacun...* et à leurs déterminants. Quelle est la valeur de *iel, iels* ? M ou F, M et F, non-binaire ? Si certains encouragent des néologismes comme *lecteurices* ou *joueureuses*, qu'en est-il des emplois au singulier : quel déterminant devrait accompagner *joueureuse* ? *Joueureuse* pourrait-il fonctionner au masculin singulier (*un joueureuse* ?), ou est-il réservé au pluriel pour des groupes mixtes ?<sup>24</sup>

---

23. Leurs écrits laissent d'ailleurs voir des lacunes patentes de connaissances grammaticales : ici, on dit que *pyjama* et *bermuda* sont masculins parce qu'il s'agit de vêtements d'abord portés par des hommes (Viennot, FB) ; là, dans une ressource publiée par Divergences, intitulée *Guide de grammaire neutre et inclusive*, on identifie *l'* comme une forme contractée, et on pense que « les articles définis peuvent être utilisés aussi comme complément [sic] d'objet direct » avec, comme exemple, *Je lia [sic] respecte*. (Divergenres, 2021 : 8).

24. Viennot, sur son site (consulté en janvier 2024), précise cependant : au singulier, ces néologismes seraient utiles pour désigner « la personne dont on ne connaît pas le genre ou dont ce n'est pas nécessaire de le préciser ». On les emploierait avec des déterminants féminins, pour deux raisons : d'une part, « les termes féminins désignant tout le monde sans distinction de sexe existent déjà, notamment le mot *personne* ». D'autre part, « la finale féminine en *trice* entraîne spontanément des accords au féminin, selon la logique euphonique de l'accord de proximité (qui donnerait : “les lecteurs et les lectrices sont satisfaites”). »

Les auteurs de guides seraient-ils plus explicites, présenteraient-ils des analyses plus approfondies, qu'on pourrait encore douter de l'implantation de leurs recommandations dans les pratiques. Si beaucoup de scripteurs s'affranchissent de certaines règles orthographiques établies, ils semblent en effet n'avoir qu'une connaissance approximative des nouvelles normes recommandées dans des brochures imprimées ou diffusées sur internet. Ainsi, ceux qui usent abondamment des formes abrégées semblent ignorer que beaucoup de guides, même parmi les plus engagés, conseillent de varier les procédés qui permettent d'éviter le masculin générique (voir les exemples (2)-(8) dans l'introduction), déconseillent de recourir systématiquement aux formes abrégées, mais invitent à limiter leur usage aux espaces où on ne dispose que d'une place réduite (comme les tableaux, les formulaires...). Beaucoup ne connaissent pas ces conseils, ou ils les ignorent. En fait, pour la plupart, ils ne suivent pas les recommandations des manuels, mais se conforment à ce qu'ils pensent être la nouvelle norme sociale. Surement pleins de bonne volonté et inspirés des meilleures intentions, ils se bornent à extraire quelques régularités des productions qu'ils ont sous les yeux, et à les suivre tant bien que mal, en aménageant à leur mode leurs modalités d'application. De là un certain désordre, pour ne pas dire une certaine anarchie. « Maladie de jeunesse », font valoir les partisans de l'EI : le temps canaliser les tendances, il permettra d'identifier les régularités dominantes dans les pratiques, de dégager les nouvelles normes, qui réguleront des usages aujourd'hui un peu chaotiques.

#### **4.4. Des dégâts collatéraux : quid de la lisibilité des textes et de l'orthographe ?**

Mais ce pari sur l'avenir laisse dans l'ombre les dommages que l'EI aura entretemps causés sur deux fronts au moins : la lisibilité des textes et la maîtrise orthographique. On ne peut que constater le manque d'intérêt chez les partisans de l'EI pour ces questions sociétales. Pour le premier point, quand on leur dit par exemple que les points médians rendent les textes plus difficiles à lire, parasitent, encombrant la lecture, ils estiment avoir tordu le cou à l'argument en rétorquant que « Les femmes "n'encombre" pas un texte, jamais. » (Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, 2022 : 62<sup>25</sup>) ! Pourtant, à lire les exemples fournis pour la catégorie 3.1.3, peut-on encore soutenir que la lecture des textes n'est pas rendue plus ardue quand on y fait un usage intensif des doublets ? On sait pourtant que l'accessibilité des textes est un enjeu démocratique, dont on pourrait penser que les mouvements soucieux d'intersectionnalité aimeraient se préoccuper.

Qu'en est-il du second front ? De multiples études montrent l'une après l'autre, de manière convergente, que l'accord traditionnel de l'adjectif épithète avec le nom – accord impliqué dans les productions en EI – met en difficulté une proportion très importante, allant parfois jusqu'à 70 %, d'écoliers français et belges à la charnière du primaire et du secondaire (Dister et Moreau, 2023). De manière plus générale, alors qu'il existe un large consensus, parmi les spécialistes de la langue, en faveur de la nécessaire simplification de l'orthographe française, les règles de l'EI aboutissent à une complexification indubitable. C'est bien de cette complexification que témoignent nombre de

---

25. L'argument est repris, dans les mêmes termes, par la brochure de l'Université de Liège (2019).

dérappages dans nos échantillons, où l'on voit que beaucoup d'utilisateurs de l'EI, même parmi les plus scolarisés, négligent parfois d'appliquer des règles basiques, parce qu'exposés à une surcharge cognitive (voir les exemples des catégories 3.2.1 et 3.2.2). Et on peut légitimement craindre que l'exposition des élèves aux productions en EI ait des conséquences tout à fait dommageables sur les apprentissages (Sprenger-Charolles, 2021). Nous ne plaidons pas pour une sauvegarde de l'orthographe comme un chef d'œuvre en péril, mais pour qu'elle ne constitue plus, constitue moins un obstacle pour l'accès à l'écrit, obstacle qui pénalise un très large pan de la société, en rendant plus difficile l'accès à l'expression écrite, avec des conséquences importantes sur la réussite scolaire et la réussite sociale des individus, en particulier s'ils sont de milieux socioculturellement moins armés. Or, chez les partisans de l'EI, le souci est peu présent de réformer le code en dehors de leur préoccupation, strictement sectorielle.

Qu'on ne s'y trompe cependant pas : on n'est pas arrivé au grand soir de la désobéissance orthographique. Les seuls domaines concernés ici sont les doublets abrégés et les accords avec des noms de genre différent. Notre corpus contient seulement quatre exemples de noms dupliqués qui s'écartent de l'orthographe usuelle : *paysan·e*, *citoyen·e*, *curieus·es* et *nombreus·es* (3 x)<sup>26</sup>. Le propos de Labrosse (1996), qui appelle à un français désexisé et qui milite notamment en faveur de l'adoption de termes comme *égale*, *professionèle*, *puérole*... pour les deux genres, est autrement plus ambitieux, mais n'a pas reçu jusqu'ici un accueil enthousiaste. Il en va de même pour les propositions lexicales et syntaxiques des cercles non binaires ou LGBTQIA+, qui ne se cantonnent pas aux seuls doublets et aux accords et se montrent nettement plus radicales<sup>27</sup>.

#### 4.5. Un autre rapport à la norme

Il reste que dans ce domaine limité, les usagers paraissent s'être construit une nouvelle position par rapport à la norme. Est-ce imputable à la multiplicité des procédés flexionnels (3.1.4), au manque de convergence des règles, au discours volontiers permissif des promoteurs de l'EI, surtout pour ce qui touche les accords, on assiste à une prise de distance par rapport à LA Règle, à une certaine libération (mais limitée) du poids de la norme. Si les normes usuelles s'appliquent de manière systématique (p. ex., quand deux adjectifs se rapportent à un nom pluriel, on ne conçoit pas, dans la culture grammaticale d'avant l'EI, qu'on puisse accorder l'un et pas l'autre et qu'on puisse écrire, par exemple : *les nouveau commerçants réunis*), celles de l'EI paraissent optionnelles. Leur application pourrait être fonction des scripteurs, des noms concernés, de la plus ou moins grande facilité avec laquelle on peut les accommoder, du nombre d'accords impliqués...

---

26. Les deux premières formes sont produites par la même personne, de même que les deux dernières, qu'on rencontre sur la page FB de Viennot. Le procédé permet d'éviter des finales en *eux·ses* ou *eux·euses*. Il ne fait cependant l'objet d'aucun commentaire, et nous n'avons pas rencontré chez cette autrice de formes masculines telles que *nombreus* ou *curieus*, si bien qu'on ne peut rien en inférer quant au souci de simplifier l'orthographe.

27. Voir [alpheratz.fr](http://alpheratz.fr), [lavieenqueer.wordpress.com](http://lavieenqueer.wordpress.com), [convergenres.org](http://convergenres.org), p. ex.

De cette prise de distance par rapport à la norme, il résulte un changement dans la conception de ce qu'est une faute. On recommande certes d'écrire *adolescent·e·s*. Cela signifie-t-il pour autant qu'*adolescents* sera identifié comme une faute ? Apparemment non, comme le suggèrent les très nombreuses productions qui mêlent des doublets abrégés avec des formes usuelles (voir 3.1.1 et 3.2.2). Passe-t-on pour ignorer l'orthographe si on écrit *paysan·e*, *criminel·e*, *copain·e* ? Faute d'une ambition plus large quant aux réformes orthographiques, les promoteurs n'abordent pas le point, mais leurs exemples respectent tous – à quatre exceptions près, mentionnées en 4.4 – l'orthographe légitime des formes dupliquées, ce qui ré-orienterait leur choix vers *paysan·ne*, *criminelle*, *copain·ine*. La tolérance, en revanche, est explicitement de mise pour ce qui est des accords avec des noms de genre différent : accords avec des doublets, accord de proximité, accord avec le nom le plus important, accord au masculin (mais pas trop).

Au-delà des formes particulières, concrètes, on assiste toutefois à un certain raidissement des positions normatives sur le principe même. Certes, des autorités politiques (via des décrets, des circulaires, etc.), des institutions, des maîtres... déconseillent fermement le recours aux doublets, surtout abrégés (Dister, 2023). En revanche, d'autres institutions, d'autres enseignants, certaines revues scientifiques... n'acceptent désormais d'écrits que rédigés de manière dite inclusive (Loison *et al.*, 2022). Parfois, l'imposition prend un tour moins institutionnel. Ainsi, un universitaire poste, sur un réseau scientifique spécialisé, un message contenant « *pourrait intéresser ceux qui travaille sur [...]* ». Il fait aussitôt suivre son envoi d'un deuxième, où il corrige *travaille* en *travaillent*, ce qui donne lieu à la réaction d'une collègue : « *et tant qu'à faire : celles et ceux qui travaillent* ». Nous gageons que si l'auteur du message initial avait écrit *celles et ceux qui travaille*, aucun membre de ce réseau n'aurait réagi.

C'est que l'essentiel ne se joue pas sur le plan de la grammaire, mais à un autre niveau, idéologique. Si on invite les usagers à dire et écrire *les Liégeois et les Liégeoises*, c'est moins pour signifier que Liège compte aussi des femmes que pour enfoncer sans cesse le clou que les femmes n'occupent pas dans la société toute la place qui leur revient. Si tel est bien le cas, l'argumentaire des partisans devrait se montrer plus explicite sur la question, abandonner les raisonnements linguistiques, ne plus imputer à la langue, aux grammairiens la responsabilité des inégalités.

#### 4.6. Et enfin...

Nos échantillons, qui ne constituent qu'une partie de notre corpus, devraient avoir montré que l'écriture dite *inclusive* a plus d'un piège dans son sac. Et que nombreux, très nombreux sont les usagers qui ne parviennent pas à éviter l'une ou l'autre de ses embuches. Même parmi les plus lettrés. Qu'en est-il des autres ?

## Bibliographie

- Boudrin, Béatrice et Michel Fayol (1994), « Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach », *International journal of psychology*, n° 29, p. 591-620.
- Bourdin, Béatrice et Michel Fayol (1996), « Mode effects in a sentence production span task », *Cahiers de psychologie cognitive*, p. 245-264.
- Bourdin, Béatrice et Michel Fayol (2002), « Even in adults, written production is still more costly than oral production », *International journal of psychology*, n° 37, p. 219-227.
- Bourdin, Béatrice, Christel Leuwers et Carole Bourbon (2011), « Impact des contraintes linguistiques et cognitives sur l'acquisition de l'accord en genre de l'adjectif en français écrit », *Psychologie française*, n° 56, p. 133-143.
- Cerquiglini, Bernard (2018a), *Le La ministre est enceinte ou la grande querelle de la féminisation des noms*, Paris, Seuil.
- Cerquiglini, Bernard (2018b), « La parité dans la langue. Réflexion sur une exception française », *Revue de linguistique française*, n° 11.1 (*Les défis de l'écriture inclusive, Le discours et la langue*, sous la dir. d'Alain Rabatel et Laurence Rosier), p. 27-39.
- Commission européenne (2021), *Guide de rédaction de la Commission européenne*, Secrétariat général, disponible sur <https://docplayer.fr/207715340-Guide-de-redaction-de-la-commission-europeenne.html>. [Page consultée le 3 avril 2024.]
- CSA, pour CNews (2023), « Sondage : 6 Français sur 10 pensent qu'il faut interdire l'écriture inclusive à l'université », disponible sur <https://www.cnews.fr/france/2023-06-14/sondage-6-francais-sur-10-pensent-quil-faut-interdire-lecriture-inclusive>. [Page consultée le 3 avril 2024.]
- Dister, Anne (2023), « De la féminisation des noms à la féminisation des textes : politiques linguistiques et argumentaire », *Le français moderne*, n° 1, p. 37-54.
- Dister, Anne et Marie-Louise Moreau (2006), « Dis-moi comment tu féminises, je te dirai pour qui tu votes. Les dénominations des candidates dans les élections européennes de 1989 et de 2004 en Belgique et en France », *Langage et Société*, n° 115, p. 5-45.
- Dister, Anne et Marie-Louise Moreau (2009), *Féminiser ? Vraiment pas sorcier ! La féminisation des noms de métiers, fonctions grades et titres*, Louvain-la-Neuve, Duculot, De Boeck.
- Dister, Anne et Marie-Louise Moreau (2020), *Inclure sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*, Bruxelles, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Collection guides.
- Dister, Anne et Marie-Louise Moreau (2022), « Madame l'Administrateur, c'est presque fini... La dénomination des candidates lors des élections : étude diachronique », dans Benjamin Fagard et Gabrielle Le Tallec (dir.), *Entre masculin et féminin... Approche contrastive : français et langues romanes*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 31-54.



- Dister, Anne et Marie-Louise Moreau (2023), « Quels enfants pourraient intégrer facilement les règles préconisées par l'écriture 'inclusive' ? Conseils à la politique linguistique », *Le français moderne*, 2023, n° 1, p. 70-98.
- Divergenres (2021), *Règles de grammaire neutre et inclusive*, Québec, disponible sur <https://divergenes.org/wp-content/uploads/2021/04/guide-grammaireinclusive-final.pdf>.
- Elmiger, Daniel (2021), « Y a-t-il un guide dans la rédaction ? », *GLAD !*, n° 10, <https://doi.org/10.4000/glad.2800>.
- Elmiger, Daniel (2022), « Variété inclusive et vérité morphologique : petite typologie des noms communs de personne abrégés », *GLAD !*, n° 13, <https://doi.org/10.4000/glad.5689>.
- Fayol, Michel (2006), « L'orthographe et son apprentissage », *Les journées de l'ONL, Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, p. 53-72.
- Fayol, Michel (2008a), « L'apprentissage de la morphologie du nombre », dans Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré et Jean-Christophe Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Lambert Lucas, p. 119-135.
- Fayol, Michel (2008b), « La question des accords », dans Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré, *Orthographier*, Paris, PUF, p. 155-168.
- Fayol, Michel, Pierre Largy et Patrick Lemaire (1994), « When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language », *Quarterly journal of experimental psychology*, n° 47A, p. 437-464.
- Grinshpun, Yana et Jean Szlamowicz (dir.) (2021), *Le genre grammatical et l'écriture inclusive en français*, *Observables*, n° 1.
- Haddad, Raphaël (dir.) (2016), *Manuel d'écriture inclusive. Faites progresser l'égalité femmes/hommes par votre manière d'écrire*, Paris, Mots-Clés.
- Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (2022) [2016], *Pour une communication publique sans stéréotype de sexe*, *Guide pratique*, Paris, La documentation française.
- IFOP 2021, *Notoriété et adhésion aux thèses de la pensée « woke » parmi les Français*, disponible sur <https://www.ifop.com/publication/notoriete-et-adhesion-aux-theses-de-la-pensee-woke-parmi-les-francais/>. [Page consultée le 3 avril 2024.]
- Labrosse, Céline (1996), *Pour une grammaire non sexiste*, Montréal, Éditions du remue-ménage.
- Laflèche, Guy (2020), *L'Office québécois de la langue française et ses travailleuses du genre*, Québec, Singular.
- Largy, Pierre et Michel Fayol (2001), « Oral cues improve subject-verb agreement in written French », *International journal of psychology*, n° 36, p. 121-131.
- Lessard, Michaël et Suzanne Zaccour (2018), *Manuel de grammaire non sexiste et inclusive. Le masculin ne l'emporte plus !*, Québec, M ; Paris, Syllepse.

- Loison, Marie, Olivia Samuel et François Théron (2022), « L'écriture inclusive et ses usages dans les revues de sciences humaines et sociales », *Revue des sciences sociales*, n° 68, p. 186-194.
- Manesse, Danièle (2019), « La langue à tous ses niveaux face à l'écriture inclusive », dans Danièle Manesse et Gilles Siouffi (dir.), *Le féminin et le masculin dans la langue. L'écriture inclusive en questions*, Paris, ESF Sciences humaines, p. 35-56.
- Manesse, Danièle (2021), « Les grands écarts de l'écriture inclusive. Entre l'amour de la langue et l'amour de moi, moi, moi », *Cités*, n° 86, p. 71-86.
- Manesse, Danièle (2022), « Contre l'écriture inclusive », *Travail, genre et sociétés*, n° 47, p. 169-172.
- Manesse, Danièle et Gilles Siouffi (dir.) (2019), *Le féminin et le masculin dans la langue : l'écriture inclusive en questions*, Paris, ESF Sciences humaines.
- Moreau, Thérèse (2001), *Écrire les genres : guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène*, Genève, Bureau de promotion de l'égalité et de prévention des violences, Disponible sur <https://www.ge.ch/document/guide-romand-aide-redaction-epicene/ecrire-genres-2001>. [Page consultée le 6 avril 2024.]
- Noailly, Michèle (2021), « Former un féminin est-il si difficile ? », *L'information grammaticale*, n° 170, p. 25-32.
- Observatoire des opinions et des interrogations (2022), *L'écriture inclusive en France en 2021*, étude co-réalisée par l'agence Mots-Clés et Google, [www.motscles.net](http://www.motscles.net).
- Office québécois de la langue française (2022), *Autoformation sur la rédaction épïcène*, disponible sur <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/redaction-epicene/formation-redaction-epicene.pdf>. [Page consultée le 6 avril 2024.]
- Rabatel, Alain et Laurence Rosier (dir.) (2019), *Les défis de l'écriture inclusive, Le discours et la langue*, numéro thématique de la *Revue de linguistique française*, vol.11, n° 1.
- Rastier, François (2020a), « Écriture inclusive et exclusion de la culture », *Cités*, vol. 82, n° 2, p. 137-148 disponible sur <https://www.cairn.info/revue-cites-2020-2-page-137.htm>. [Page consultée le 6 avril 2024.]
- Rastier, François (2020b), « Écriture inclusive et séparatisme linguistique », *Mezetulle*, disponible sur <https://www.mezetulle.fr/ecriture-inclusive-et-separatisme-linguistique/>. [Page consultée le 6 avril 2024.]
- Sprenger-Charolles, Liliane (2021), « Coût de l'opacité de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture », *Cités*, n° 86, p. 57-70.
- Szlamowicz, Jean (2018), *Le sexe et la langue : Petite grammaire du genre en français, où l'on étudie l'écriture inclusive, féminisation et autres stratégies militantes de la bien-pensance*, Paris, Intervalles.

- Szlamowicz, Jean (2020), « L'inclusivisme est un fondamentalisme », dans Créola Baltaretu Thénault (dir.), *Texto !*, vol. XXV, n° 1-2, disponible sur <http://www.revue-texto.net/index.php?id=4397>. [Page consultée le 6 avril 2024.]
- Szlamowicz, Jean et Grinshpun Yana (2023), « L'écriture inclusive à l'épreuve de la linguistique », *Observatoire des idéologies identitaires*, disponible sur <https://decolonialisme.fr/lecriture-inclusive-a-lepreuve-de-la-linguistique/#:~:text=L'%C3%A9criture%20inclusive%20est%20une,%C3%A0%20aucune%20r%C3%A9alit%C3%A9%20proprement%20linguistique>. [Page consultée le 6 avril 2024.]
- Totereau, Corinne, Catherine Brissaud, Caroline Reilhac et Marie-Line Bosse (2013), « L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, n° 123, p. 164-171.
- Van Reybroeck, Marie et Michel Hupet (2009), « Acquisition of number agreement: Effects of various processing demands », *Journal of writing research*, vol. 1, n° 2, p. 153–172.
- Viennot, Éliane (dir.) (2016), *L'Académie contre la langue française*, Paris, iXe.
- Viennot, Éliane (2018), *Le langage inclusif : pourquoi, comment*, Paris, iXe.
- Yaguello, Marina (1978), *Les mots et les femmes*, Paris, Payot.



**TITRE:** IDÉOLOGIES PATRIOTIQUES ET LINGUISTIQUES DU GLOSSAIRISTE OSCAR DUNN AU XIX<sup>E</sup> SIÈCLE

**AUTEURS:** WIM REMYSEN (UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE) ET NADINE VINCENT (UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE)

**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ANNÉE:** 2024

**PAGES:** 36-53

**ISSN:** 2369-6761

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/21997](http://hdl.handle.net/11143/21997)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/21997](https://doi.org/10.17118/11143/21997)

# Idéologies patriotiques et linguistiques du glossairiste Oscar Dunn au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>

Wim Remysen, Université de Sherbrooke

[Wim.Remysen@USherbrooke.ca](mailto:Wim.Remysen@USherbrooke.ca)

Nadine Vincent, Université de Sherbrooke

[Nadine.Vincent@USherbrooke.ca](mailto:Nadine.Vincent@USherbrooke.ca)

**Résumé :** Oscar Dunn (1845-1885) est un des premiers intellectuels à affirmer la légitimité du français canadien. Ses idées à propos de l'identité nationale des Canadiens français permettent de mieux comprendre ses propos concernant la langue. Dunn considère par exemple que les canadianismes sont tout à fait légitimes du fait qu'ils permettent à ses compatriotes d'exprimer leur nationalité, différente de celle des Français. L'objectif de cet article est d'analyser en quoi les idées de Dunn à propos de la nation canadienne-française (son destin, son identité, son rapport à la France) se reflètent dans ses discours qui revendiquent l'autonomie linguistique des Canadiens français. Cette étude s'appuie sur une variété de documents, incluant ses œuvres imprimées, ses discours publics et sa correspondance personnelle.

**Mots-clés :** lexicographie québécoise, Oscar Dunn, nationalité, patriotisme, autonomie linguistique

**Abstract:** Oscar Dunn (1845-1885) stands out as one of the first intellectuals to have acknowledged the legitimacy of Canadian French. The ideas he expresses on the French Canadian's nationality and identity are a key to the better understanding of his motivations to write about language in the way he does. His open-mindedness towards the legitimacy of canadianisms, e.g., is tantamount to the idea that the particularities of the language used by his compatriots are an expression of their nationality. The aim of this article is to analyze how Dunn's ideas on the French Canadian nation (its destiny, its identity, its relationship with France) are reflected in his discourse on the legitimacy of its language. This study will be based on a variety of documents, including Dunn's published work, public speeches and personal correspondence.

**Keywords:** lexicography in Québec, Oscar Dunn, nationalism, patriotism, linguistic autonomy

---

1. Une version anglaise de ce texte est disponible sous le titre « French lexicography in Québec : the works and ideas of Oscar Dunn », dans Sarah Ogilvie et Gabriella Safran (dir.) (2020), *The whole world in a book : dictionaries in the nineteenth century*, New York, Oxford University Press, p. 131-151. Nous remercions Sarah Ogilvie de son accord pour la publication de l'article en français.

# 1. Introduction

Oscar Dunn (1845-1885) a joué un rôle important dans l'histoire de la lexicographie au Québec. Il se démarque comme un des premiers intellectuels à reconnaître la légitimité du français canadien<sup>2</sup> à une époque fortement marquée par le purisme linguistique. Comparativement à ses prédécesseurs, tous préoccupés par la pureté et la correction de la langue des Canadiens français, Dunn a un réel intérêt scientifique pour le français en usage au Québec, un français qu'il souhaite décrire plutôt que stigmatiser. Cet intérêt s'exprime entre autres par l'étude que Dunn propose des liens historiques qui unissent le français du Canada et celui de France, un thème récurrent dans son *Glossaire franco-canadien*<sup>3</sup>. Dans ce tout premier glossaire du français canadien, publié en 1880, Dunn affiche un sentiment de confiance, une liberté de pensée et une rigueur qui contrastent avec la pratique lexicographique de l'époque.

En plus de son originalité et de sa modernité, l'œuvre de Dunn est intéressante d'un point de vue sociopolitique. Ses idées concernant la langue sont en effet étroitement liées à ses opinions politiques et religieuses, des thèmes qu'il aborde régulièrement dans ses écrits journalistiques parus dans les années 1860 et 1870. Dunn s'intéresse ainsi à de nombreuses préoccupations concernant la langue et l'identité québécoises dont certaines sont toujours d'actualité : dans quelle mesure l'héritage culturel français fait-il partie de l'identité québécoise ?<sup>4</sup> la langue française appartient-elle aux Québécois de la même façon qu'elle appartient aux Français ? et l'utilisation d'une variété de langue distincte de la langue française fait-elle du Québec une nation distincte à part entière ?

Dans cet article, nous examinerons les idées exprimées par Dunn concernant la nation canadienne-française (son identité, son destin, sa relation avec la France) et nous analyserons comment celles-ci interagissent avec sa façon de penser la langue et surtout la légitimité du français canadien. C'est le parcours biographique de Dunn, ponctué des plus importants discours et articles grâce auxquels il s'est fait connaître dans les cercles intellectuels de son époque, qui nous servira de toile de fond. Nous nous intéresserons bien sûr en premier lieu à son *Glossaire*, sa préface et ses contenus

---

2. L'appellation *québécois* est apparue dans les années 1960. Avant, on désignait les francophones du Québec par l'étiquette *Canadien français*, et leur variété de français par l'étiquette *français canadien*.

3. « En lexicographie québécoise, les *glossairistes* sont les auteurs des quatre ouvrages lexicographiques parus de 1880 à 1930, et qui se sont donné pour mission de trouver dans des glossaires régionaux français les racines de certains emplois québécois. Ils ouvriront la voie de la lexicographie descriptive. » (Vincent, 2022 : 13) Celui d'Oscar Dunn sera suivi de ceux de Sylva Clapin, auteur du *Dictionnaire canadien-français* (1894), de Narcisse-Eutrope Dionne, auteur du *Parler populaire des Canadiens français* (1909) et de la Société du parler français au Canada, auteure du *Glossaire du parler français au Canada* (1930).

4. Lamonde (2001) résume l'identité québécoise par la formule suivante :  $Q = (F)+(GB)+(USA)^2-R$ . Cette formule contient les différentes composantes historiques qui rendent le Québec si unique dans le contexte nord-américain. Les lettres F et GB désignent l'héritage français et britannique, USA reflète le caractère américain de la société québécoise (Lamonde est d'avis que cette dimension est très importante, d'où l'utilisation de la puissance 2) et R rappelle l'influence de Rome, c'est-à-dire de l'Église catholique (le signe de soustraction rappelle que cette influence est décroissante).

lexicographiques. Cet ouvrage, qu'il publie seulement quelques années avant sa mort, constitue en quelque sorte l'aboutissement d'un appel constant à l'engagement pour « la patrie ».

## 2. La présence du français au Québec et le contexte sociopolitique du XIX<sup>e</sup> siècle

Depuis plus de 400 ans<sup>5</sup>, le français est la langue maternelle de la majorité des habitants du Québec, province du Canada comptant aujourd'hui près de 9 millions d'habitants. En 1534, Jacques Cartier prend possession du territoire au nom du roi de France, François 1<sup>er</sup>. Les décennies suivantes seront surtout consacrées à l'exploration et au commerce, notamment de la fourrure, avec les Nations autochtones de l'est du territoire. En 1608 commence le peuplement, alors que Samuel de Champlain fonde la première habitation<sup>6</sup>, qui deviendra plus tard la ville de Québec. Après des débuts de colonisation difficiles, d'autres villes seront fondées, notamment Trois-Rivières (1634) et Montréal (1642), mais le développement démographique de la colonie restera modeste. Ainsi, au tournant du XVII<sup>e</sup> siècle, la population est estimée à 13 815 habitants (Asselin et McLaughlin, 1994 : 105). Vers le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, la population de la Nouvelle-France (75 000 habitants) est encore, et de beaucoup, inférieure à celle que l'on trouve à la même époque dans les colonies britanniques qui forment la Nouvelle-Angleterre, où on dénombre déjà deux millions de colons. Dès les débuts du Régime français, le français est la langue commune de tous les habitants de la Nouvelle-France, contrairement à la France où, à l'époque, une partie importante de la population parle un des nombreux dialectes ou une des langues régionales en usage dans le pays (Poirier, 1994 ; Rey, 2008).

À la suite de défaites décisives de l'armée française face à l'armée britannique, la France cède la Nouvelle-France à l'Angleterre en 1763, par le traité de Paris. Les habitants de langue française, largement majoritaires sur le territoire, ne s'inquiètent pas du sort de leur langue à cette époque. Le colonisateur britannique est relativement conciliant et l'Acte de Québec (1774) garantit la liberté de religion dans la colonie, en plus de reconnaître le droit civil français. La couronne britannique espère ainsi éviter que l'ancienne colonie française soit tentée de se joindre aux colonies du Sud où grondent déjà les tensions qui mèneront à l'indépendance américaine. La défaite des Britanniques au sud du 49<sup>e</sup> parallèle entraîne les colons restés fidèles à l'Angleterre à migrer vers le Nord. Ces « loyalistes » arrivent dans la colonie canadienne et n'acceptent pas de se retrouver minoritaires face aux francophones catholiques, alors qu'ils sont en territoire britannique. Ils exigent la création d'une province distincte où ils seront majoritaires. L'Acte constitutionnel de 1791 crée le Haut-Canada (aujourd'hui l'Ontario), peuplé de 10 à 15 000 habitants presque exclusivement anglophones, et le Bas-Canada (aujourd'hui le Québec), peuplé de 150 000 personnes, majoritairement francophones. Dès la première

---

5. Voir Lacourcière, Provencher et Vaugeois (2011) ou encore Gossage et Little (2015) pour des introductions à l'histoire du Québec et du Canada. Voir Mercier, Remysen et Cajolet-Laganière (2017) ainsi que Martineau, Remysen et Thibault (2022) pour la situation du français au Québec.

6. À cette époque, une *habitation* est un regroupement de quelques bâtiments entourés de jardins et protégés par des fossés et une palissade.

séance de la Chambre d'assemblée du Bas-Canada réunie en 1792, la question du choix de la langue utilisée par les députés pour s'exprimer alimentera les tensions entre les deux groupes linguistiques. Après l'intervention de Londres, l'anglais est reconnu comme seule langue officielle, et le français accepté comme langue de traduction.

N'ayant accordé que des pouvoirs partiels à ses deux provinces canadiennes, Londres multiplie les refus aux demandes qui lui sont adressées par les assemblées du Haut et du Bas-Canada. En 1837-1838, la rébellion éclate et se solde, au Bas-Canada seulement, par la mort de 300 patriotes tués sur le champ de bataille, la pendaison de douze meneurs, la déportation d'une soixantaine de patriotes en Australie et des dizaines de fermes pillées et brûlées. Londres envoie au Canada un nouveau gouverneur général, John George Lambton, comte de Durham, qui recommandera l'union du Haut et du Bas-Canada, une immigration anglophone massive et, surtout, l'assimilation rapide des francophones :

[...] is this French Canadian nationality one which, for the good merely of that people, we ought to strive to perpetuate, even if it were possible? I know of no national distinctions marking and continuing a more hopeless inferiority. The language, the laws, the character of the North American Continent are English; and every race but the English (I apply this to all who speak the English language) appears there in a condition of inferiority. It is to elevate them from that inferiority that I desire to give to the Canadians our English character.<sup>7</sup> (Durham, 1839 : 94)

Suivant les recommandations de lord Durham, Londres adopte l'Acte d'Union en 1840. Dès février 1841, celui-ci réunit les deux colonies en une seule, le Canada-Uni, et ne reconnaît que l'anglais comme langue officielle, à tout le moins jusqu'en 1848. Pour la première fois de leur histoire sur le continent, les francophones sont mis en minorité, démographiquement et politiquement, ce qui fera émerger un mouvement nationaliste (Roy, 1993). La création du Canada avec la Confédération de 1867, qui réunit trois colonies britanniques (le Canada-Uni – aujourd'hui l'Ontario et le Québec –, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse) scellera définitivement leur sort et ne fera qu'accentuer leur minorisation, d'autant plus que de nouvelles provinces anglophones se joindront au Dominion du Canada quelques années plus tard. Pendant ce temps, le gouvernement central fait peu de cas de la présence du français et plusieurs provinces prendront des mesures anti-françaises, notamment dans le domaine de l'éducation.

---

7. (traduction libre) « Cette nationalité canadienne-française est-elle celle que, pour le seul bien de ce peuple, nous devrions nous efforcer de perpétuer, même si cela était possible ? Je ne connais aucune distinction nationale marquant et prolongeant une infériorité plus désespérée. La langue, les lois, le caractère du continent nord-américain sont anglais ; et toute race, à l'exception des Anglais (j'applique cela à tous ceux qui parlent la langue anglaise), y apparaît dans un état d'infériorité. C'est pour les élever de cette infériorité que je désire donner aux Canadiens notre caractère anglais. »



### 3. Oscar Dunn, son enfance et ses années de collège

C'est le 14 février 1845, dans cette période trouble marquée par des tensions politiques importantes, que naît Oscar Dunn. Arrière-petit-fils d'un loyaliste écossais, il devient orphelin en 1851, à l'âge de 6 ans, alors que sa mère, Mathilde Beaudet, catholique et francophone, et son père, William Oscar Dunn, protestant et anglophone, meurent à quelques mois d'intervalle. Oscar et sa sœur Donalda, âgée de 4 ans, se trouvent au cœur d'une dispute entre leurs deux grands-pères qui réclament chacun la garde des enfants. Ceux-ci sont d'abord confiés à leur famille anglophone, puis l'affaire se règlera en cour en mars 1855 : Oscar et sa sœur Donalda seront adoptés par leur tante Odile, sœur de leur mère, et son mari, le notaire Louis Taché. La famille s'installe à Saint-Hyacinthe et en 1856, à l'âge de 11 ans, Oscar entre au séminaire de Saint-Hyacinthe où il restera huit ans.

C'est dans ce collège, considéré comme « un des hauts-lieux du patriotisme canadien-français de l'époque » (Savard, 2003), que Dunn forgera ses convictions en matière de religion, de nationalisme et de politique. Dunn y fait une rencontre significative : l'abbé François Tétreau, professeur de littérature et de rhétorique. Cet « intellectuel nationaliste influent auprès de la jeunesse » (Dufour et Hamelin, 2003) a l'habitude de réunir autour de lui ses élèves pour discuter des enjeux politiques de l'époque. Jusqu'à la fin de sa vie, Dunn entretiendra avec lui une correspondance où ils discuteront de littérature, de spiritualité et de patriotisme<sup>8</sup>. Au fil du temps, Tétreau deviendra un véritable père adoptif pour Dunn, qui écrit dans une de ses lettres : « Vous avez été pour moi un guide, un ami, plus que cela, un père. Un fils n'est-il pas reconnaissant envers son père ? » (lettre de Dunn à Tétreau, 23 juillet 1863, citée dans Provost, 1973 : 49).

Malgré sa santé fragile, Dunn s'implique activement dans la vie sociale du séminaire, notamment dans une association étudiante catholique et dans la milice du collège. Il se joindra à l'Académie Girouard qui réunit des jeunes intéressés par la littérature. C'est dans le cadre d'une des activités organisées par l'Académie que Dunn présente, en 1863, son premier discours (dont il reproduira le texte par la suite<sup>9</sup>) sur le thème de l'éducation, selon lui indispensable à la formation du sens civique et moral de ses concitoyens. Il y aborde plusieurs thèmes qui reviendront plus tard dans ses articles de journaliste, dont l'attachement à la patrie et le culte du passé :

---

8. La correspondance entre les deux hommes est partiellement conservée dans le Fonds abbé François Tétreau, aux archives du Centre d'histoire de Saint-Hyacinthe.

9. Oscar Dunn a retranscrit manuellement le texte de son discours dans un cahier intitulé *Compositions académiques présentées à l'Académie Saint-Grégoire de Nazianze* (Dunn, 1863). C'est de ce manuscrit, disponible aux archives du Centre d'histoire de Saint-Hyacinthe, que sont tirées les citations présentées ici.

Nos professeurs, tout en cultivant notre intelligence, tout en formant notre cœur, savent nous dire de rester fidèles aux traditions de nos Pères et de les conserver religieusement comme un dépôt précieux que nous devons transmettre dans toute son antique pureté. Ces traditions rappellent un passé glorieux, elles font vivre les hommes d'autrefois, elles ravissent dans nos cœurs l'amour de la patrie, ce sentiment, cette passion forte et noble qui inspire les héros et fait accomplir les actions sublimes. (Dunn, 1863 : 18)

Pour Dunn, cet « amour de la patrie » transmis à travers les générations, tout comme les sacrifices qu'il imposait, étaient rendus possibles grâce à la foi catholique :

Et savez-vous Messieurs, où nos pères puisaient ce sentiment de l'honneur et cette force des grandes choses ? Dans leur foi vive et sincère. La foi, pour nos héros canadiens, n'était qu'un côté de leur honneur chevaleresque. Lorsqu'ils conduisaient leurs armées aux combats, lorsqu'ils tombaient frappés au cœur sur les champs de victoire, le nom de Dieu<sup>10</sup> s'échappait toujours de leurs lèvres mourantes en même temps que celui de leur Patrie<sup>11</sup>. (Dunn, 1863 : 13)

#### **4. Oscar Dunn, journaliste pour la presse conservatrice et religieuse**

Intéressé par l'écriture, Dunn est rapidement attiré par le journalisme et devient « publiciste », c'est-à-dire journaliste spécialisé en affaires politiques. Après avoir collaboré pendant quelques années au *Courier de Saint-Hyacinthe*, acquis aux idées conservatrices (Beaulieu et Hamelin, 1973 : 181-183), Dunn en devient rédacteur en chef en 1866. Dans le premier éditorial qu'il signe à ce titre, il affirme son adhésion aux valeurs prônées par le journal, soit « [...] notre attachement invincible et sans réticences aux principes conservateurs, notre respect des traditions, des institutions, de la langue nationale, notre fermeté courtoise dans la lutte » (Dunn, 1866 : 2).

En 1868, à l'âge de 23 ans, Dunn séjourne près d'un an en France pour compléter sa formation de journaliste. Pendant ce temps, il est correspondant pour le journal montréalais *La Minerve*, qui adopte à l'époque une ligne éditoriale conservatrice (Beaulieu et Hamelin, 1973 : 55-58). Dunn est déçu par certains aspects de la France qu'il découvre, devenue laïque à la suite de la Révolution française. Le contrôle de la presse sous Napoléon III et l'ignorance des Français à propos du Canada choquent profondément l'homme qui fait alors preuve d'une étonnante indépendance d'esprit par rapport à la « mère-patrie » :

C'est ainsi qu'un pauvre Canadien, ébloui des splendeurs de Paris, se console de l'humble destinée de son pays, en croyant que rien n'est beau là où la liberté n'a point d'autels. Mes chers compatriotes, nous aurions tort de faire sans cesse acte d'humilité devant les étrangers ;

---

10. C'est Dunn qui souligne.

11. C'est Dunn qui souligne.

car si nous nous considérons, nous sommes de petite taille, si nous nous comparons, nous sommes très grands. (Dunn, 1868 : 2)

On trouvera plus tard, dans les idées que Dunn développera à propos de la langue de ses compatriotes, une indépendance similaire par rapport à la France et une fierté comparable pour la langue canadienne. Ce détachement de Dunn détonne d'autant plus qu'il s'agit d'une époque où l'élite canadienne-française, craignant l'assimilation à l'Amérique anglophone, invite ses compatriotes « à redevenir des Français » (Poirier, 2006 : 82).

Son séjour en Europe permet également à Dunn d'être reçu en audience par le pape Pie IX à Rome. Dunn retiendra de cette brève rencontre du 25 janvier 1869 une phrase du souverain pontife, à mi-chemin entre une recommandation et une bénédiction, phrase qui l'accompagnera toute sa vie et qu'il reproduira notamment en exergue du livre *Lectures pour tous*, publié en 1878 : « Vous êtes bon catholique ; soyez droit d'intention, et Dieu vous sauvera de toute erreur » (page liminaire non numérotée).

À son retour d'Europe, Dunn s'engage plus activement dans la vie publique, tout en poursuivant sa carrière de journaliste, notamment au *Courrier de Saint-Hyacinthe*, où il reprendra du service, à *La Minerve* et à *l'Opinion publique*, un journal à tendance libérale et nationaliste (Beaulieu et Hamelin, 1975 : 145-150). Il devient également copropriétaire de la *Revue canadienne*, engagée dans la conservation et la défense de l'héritage français et catholique des Canadiens français (Beaulieu et Hamelin, 1975 : 49-51). Les discours qu'il prononce et les articles qu'il signe à cette époque permettent de suivre l'évolution de sa pensée politique. Deux textes sont particulièrement significatifs : « Pourquoi nous sommes français », discours prononcé et publié en 1870 à la mémoire des Français tombés au combat lors de la guerre franco-prussienne, et « Nos gloires nationales », discours prononcé en 1874 à l'occasion de la fête nationale des Canadiens-français<sup>12</sup>.

Le contraste entre ces deux discours, prononcés à quatre ans d'intervalle, est significatif de l'évolution de la pensée de Dunn. Dans le premier, Dunn explique à son auditoire les liens indéfectibles qui unissent toujours les Canadiens français à la France :

Oui, la France est encore notre patrie. Nous le sentons vivement aujourd'hui qu'elle subit la plus terrible des épreuves. [...] ses douleurs sont nos douleurs, et Dieu sait avec quelle impatience nous attendons le jour de son triomphe pour chanter l'hymne d'allégresse [...]. (Dunn, 1870 : 40)

Cette appartenance à la France, Dunn en fait même une décision raisonnée, un héritage des ancêtres qui permet la survie des Canadiens français en Amérique, et identifie leurs valeurs cardinales, la religion et la patrie :

---

12. Ces discours ont tous les deux paru dans *Dix ans de journalisme*, un recueil de textes publié par Dunn en 1876, et ils sont encore reproduits, en 1878, dans un autre recueil, *Lecture pour tous*.

[Nos pères] comprirent que s'ils sacrifiaient leur nationalité, ils renonçaient en même temps à toute mission sur ce continent, et que pour être quelque chose, pour représenter quelque chose ici, ils devaient continuer d'être Français. Devenir Anglais, c'était se mettre à la remorque des colonies voisines ; rester Français, c'était fonder une nation et devenir les mandataires de la France et de L'Église Catholique. (Dunn, 1870 : 30-31)

En même temps, Dunn exprime dans ses textes un « attachement aux institutions britanniques » (Dunn, 1870 : 15), ce qui ne l'empêche pas de considérer les Canadiens français comme un groupe national distinct :

Nul mieux que nous ne comprend la nécessité de la concorde entre les diverses nationalités qui se partagent le Canada, nul plus que nous ne la désire et favorise ; mais concorde ne signifie pas fusion. (Dunn, 1870 : 14)

Politiquement, nous sommes Anglais ; socialement, nous restons Français, ou plutôt, si l'on préfère ce mot, nous sommes, dans les affaires publiques, Anglais de tête et Français de cœur. (Dunn, 1870 : 16)

Si, dans le deuxième discours, Dunn glorifie toujours l'héritage français et honore les sacrifices faits par les « pères de la nationalité » (Dunn, 1876b : 29<sup>13</sup>), il insiste davantage sur l'indépendance de la nationalité canadienne-française, ce qui rappelle les propos qu'il avait déjà tenus en 1868, lors de son passage à Paris (et cités plus haut) :

Après la conquête nos pères ont montré un attachement inébranlable à leur nationalité, une foi constante en l'avenir [...] : ils ont fait souche de peuple, de nationalité française sur ce continent anglais, et il me semble que cette gloire est une des plus nobles qu'il soit possible d'envier. Gouverner un pays puissant et dont la grandeur est solidement assise depuis des siècles, est sans doute une tâche digne des ambitions élevées ; mais *faire une nation*<sup>14</sup>, attacher son nom à la naissance, au développement, à chaque progrès d'un peuple, voilà une fortune rare qui peut tenter les meilleurs génies. [...] Non-seulement [nos pères] ont-ils *conservé*<sup>15</sup> la Nouvelle-France dans ses traditions, pendant que la Louisiane, l'Illinois, le Michigan devenaient anglais ; mais de plus ils ont *fondé*<sup>16</sup> une nationalité qui va tous les jours s'affermissant et se développant. (Dunn, 1876b : 28-29)

Le contexte particulier dans lequel il prononce ces mots offre par ailleurs l'occasion à Dunn de réfléchir à haute voix à ce à quoi pourrait ressembler une nation française en Amérique du Nord. En effet, Dunn prend la parole lors du premier rassemblement francophone organisé à Montréal en juin 1874.

---

13. Nous citons ici le texte publié en 1876, soit deux ans après que le discours ait été prononcé par Dunn.

14. C'est Dunn qui souligne.

15. C'est Dunn qui souligne.

16. C'est Dunn qui souligne.

L'événement, abondamment couvert par la presse de l'époque (v. Ali-Khodja, Boudreau et Remysen, 2018), rassemble des associations canadiennes-françaises venant d'un peu partout en Amérique du Nord, y compris de l'Ouest canadien et des États-Unis où ont émigré de nombreux Canadiens français depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, attirés par les nouvelles industries qui s'y développent. Comme d'autres, Dunn souhaite que les forces vives de la nation canadienne-française se réunissent dans la province du Québec, réunion qu'il voit comme une nécessité à la survie de la nation :

Que de forces nous jetons à tous les vents ! Et quel surcroît de puissance nous aurions si nous étions tous agglomérés dans cette province de Québec, assez vaste pour contenir une grande nation, assez riche pour la nourrir ! Le fait de notre dissémination constitue pour nous le principal problème national. [...] Si vous étiez tous avec nous dans cette province, votre influence serait directe et immédiate sur le parlement.

Au fait, la question est de savoir si nous voulons, oui ou non, fonder un peuple indépendant. Si nous n'avons pas cette noble ambition, si nous consentons à tourner le dos à notre passé, si tous les travaux, les luttes et les souffrances de nos glorieux devanciers ne nous obligent pas en honneur, dispersons-nous, c'est bien ; promenons notre fortune dans tous les pays étrangers. Mais si nos regards portent plus haut, si nous voulons être quelque chose par nous-mêmes et pour nous-mêmes, et avoir une patrie qui soit réellement à nous, songeons-y, il faut serrer nos rangs, il faut nous grouper tous sur un même point de territoire. À cette condition-là seulement nous donnerons notre pleine mesure parmi les peuples, car la première condition d'existence nationale, c'est d'être localisé, fixé au sol. Une patrie est un domaine borné par une frontière ; choisissons la nôtre. (Dunn, 1876b : 30-31)

Les idées politiques de Dunn font preuve, encore une fois, d'une vision du Canada français indépendant, fier de lui-même et confiant en son avenir. Cette vision d'un Canada français fort et uni se reflète dans la façon dont il parle de sa langue.

## **5. Oscar Dunn, lexicographe : le *Glossaire franco-canadien* de 1880**

Comme journaliste, Dunn est constamment interpellé par les questions de langue. En plus de se préoccuper de la défense et de la survie du français en Amérique – préoccupations intimement liées, comme nous l'avons vu, aux valeurs patriotiques et religieuses prônées par l'homme – il accorde une grande importance à la maîtrise du français écrit. Il n'hésite d'ailleurs pas à soulever dans ses articles publiés dans le *Courrier de Saint-Hyacinthe* les coquilles et les fautes contre le bon usage imprimées dans les journaux rivaux (v. Provost, 1973). Cette pratique est courante dans la presse de l'époque et sert souvent à discréditer les idées politiques des adversaires (v. Remysen, 2017). Mais du point de vue de la réflexion sur la langue, Dunn est connu par-dessus tout pour son *Glossaire franco-canadien*, un recueil de mots canadiens publié en 1880 dont l'orientation originale viendra bousculer la lexicographie canadienne-française de l'époque. Cette description de la langue des Canadiens français est l'aboutissement d'une réflexion identitaire qui mêle langue, culture, foi et patrie. D'un questionnaire qui aurait pu lui être personnel, il a fait un enjeu national.

Pour bien comprendre l'importance et l'originalité de cet ouvrage, il faut remonter aux débuts de la lexicographie canadienne-française qui se situent une quarantaine d'années plus tôt. Les tout premiers dictionnaires publiés au Québec constituent des recueils normatifs dont le but est de corriger la langue des Canadiens français, jugée de mauvais aloi (Poirier, 2008). Le genre est inauguré en 1841 par l'abbé Thomas Maguire, professeur au Séminaire de Québec et, comme Dunn, descendant d'immigrants loyalistes. Dans son *Manuel des difficultés les plus communes de la langue française*, Maguire propose une compilation « des erreurs de langage particulières au Canada » (Maguire, 1841 : *Avertissement*, non paginé). Les prises de position normatives adoptées par l'auteur sont guidées par un principe unique, celui d'apprendre aux Canadiens à parler comme des Français. L'initiative de Maguire sera rapidement imitée par d'autres (Boucher-Belleville, 1855 ; Gingras, 1860 ; Caron, 1880 ; Manseau, 1881 ; Lusignan, 1890 ; Rinfret, 1896) et marque le début d'un mouvement puriste qui reflète bien l'insécurité linguistique qui s'empare de l'élite canadienne-française à l'époque. L'essor que connaîtra la lexicographie prescriptive dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, malgré ses visées de réhabiliter le français des Canadiens, ne fera qu'alimenter cette insécurité. Son influence est d'autant plus néfaste que les auteurs des recueils de fautes ne sont pas toujours très méticuleux dans leur approche : ils critiquent dès le moindre soupçon d'incorrection et ils montent aux barricades dès la moindre ressemblance avec l'anglais.

Le malaise qui s'empare de l'élite surgit au moment même où celle-ci, après une période de relatif isolement qui avait suivi la Conquête britannique, renoue avec la France et se met à la fréquenter plus régulièrement. Ces contacts renouvelés avec les Français débouchent sur le constat que la langue utilisée de part et d'autre de l'Atlantique n'est plus tout à fait la même, ce qui inquiète l'élite canadienne. Comment, en effet, défendre une langue qui a la réputation de ne pas être du « vrai » français ? L'insécurité linguistique de l'élite se développe d'autant plus rapidement qu'elle est alimentée par un préjugé tenace et bien répandu dans la communauté anglophone, convaincue que les Canadiens parlent une langue imparfaite, qualifiée de *French Canadian Patois*, et jugée peu prestigieuse comparativement au *Parisian French* (Bouchard, 1990, 2002). On sait en effet à quel point le mot *patois* est dépréciatif et véhicule l'idée que ceux et celles qui le parlent manquent d'éducation et de culture.

Dunn s'opposera vigoureusement à ce mythe du *French Canadian Patois* entretenu par les Anglo-Canadiens et les Américains de l'époque. Dans « Notre "patois" », texte qu'il publie en 1874 dans *L'Opinion publique*, il reprochera aux journaux étrangers de diffuser l'idée que les Canadiens parlent un vieux patois normand :

Ce patois normand est absolument ignoré au Canada. Tous les Canadiens-Français parlent la même langue française [...] sans mélange d'aucuns des nombreux patois qui existent en France. (Dunn, 1874 : 1)

Dunn défend plutôt l'idée que la « langue canadienne est beaucoup plus pure que celle du paysan français », tout en admettant qu'elle contient certaines incorrections, notamment en ce qui concerne l'accent, dont la « classe instruite, surtout depuis quelques années, se défait », ou encore « certains

mots anglais écorchés ou traduits à moitié » (Dunn, 1874 : 1). Quelques années plus tard, il reviendra sur le sujet dans « À propos du “patois canadien” ». Ce texte, qui présente une réflexion plus substantielle sur le sujet, montre bien que Dunn est toujours irrité par les faussetés qui circulent à propos de la langue de ses compatriotes :

[Certains écrivains étrangers] se plaisent à dire que nous parlons le patois normand et citent pour le prouver des mots qu'ils ont entendus chez nos *habitants*, mais que ceux-ci ne comprendraient pas s'ils leur étaient répétés. (Dunn, 1876c : 262)

C'est donc une véritable tentative de réhabilitation du français canadien que Dunn entreprend lorsqu'il publie son *Glossaire* en 1880. Certes, cet ouvrage est un produit de son époque et Dunn ne s'affranchit pas entièrement de la perspective normative, comme en fait foi le sous-titre de son ouvrage, *Vocabulaire de locutions vicieuses usitées au Canada*. Mais contrairement à ses prédécesseurs puristes, Dunn ne jette pas par-dessus bord l'ensemble des particularités linguistiques des Canadiens : il cherche plutôt à « montrer la vraie nature des fautes que nous commettons » (Dunn, 1880 : xvi). En d'autres mots, il fait preuve de davantage de circonspection au sujet du bon usage et il se garde de condamner des expressions aux apparences empruntées à l'anglais, mais en réalité tout à fait françaises :

Quant à nos anglicismes véritables, on en exagère le nombre ; on met au compte de l'anglais bien des mots, bien des locutions qui nous sont venus directement de Bretagne et de Normandie, ou qui appartiennent au vieux langage. Citons comme exemple le mot *Acertainer*. Il appelle le sourire sur nos lèvres, nous le prenons pour une francisation de l'anglais *To ascertain* ; mais, de fait, c'est le contraire qui est la vérité. François I<sup>er</sup>, dans une lettre au parlement de Paris, datée du 9 avril 1526, disait : « Et parce que nous sommes duement *acertenés* que, etc. ». (Dunn, 1880 : xv)

Ce qui est toutefois plus frappant encore, c'est que Dunn exprime dans son *Glossaire* un parti pris favorable à l'existence de certains canadianismes et, surtout, il refuse de souscrire au principe que les dictionnaires français sont les seules autorités en la matière (v. Vincent, 2022) : « On se demande tout d'abord s'il se peut qu'une locution canadienne, non sanctionnée par l'Académie, soit bonne. Je tiens pour l'affirmative » (Dunn, 1880 : xx).

Les emplois canadiens légitimés par Dunn appartiennent à deux catégories : d'une part, il trouve tout à fait normal que les Canadiens français aient formé des mots qui désignent des réalités proprement canadiennes : « la France, ignorant la chose n'a pu nous fournir le mot : nous l'avons donc créé, c'était notre droit » (Dunn, 1880 : xx) ; de l'autre, il souligne le fait que bon nombre de mots utilisés au Canada, malgré leur absence des dictionnaires français, n'en sont pas moins d'origine française puisqu'ils « appartiennent à quelque patois » (Dunn, 1880 : xix) ou sont attestés dans l'histoire du français, tout en étant sortis de l'usage français contemporain. Pour tous ces mots d'origine dialectale, dont Dunn se met à retrouver systématiquement les traces dans les glossaires régionaux publiés en

France (v. Mercier, 1996), Dunn revendique « leur droit de cité chez nous » (Dunn, 1880 : xxiii). C'est que ces mots sont, pour lui, investis d'une valeur identitaire particulière en ce qu'ils évoquent les origines des ancêtres canadiens, ce qui n'est pas sans rappeler le culte du passé que Dunn met souvent de l'avant dans ses écrits à caractère patriotique, comme nous l'avons vu. Ils établissent la filiation entre le Canada, perçu comme « une *province française* » (Dunn, 1880 : xix) et l'ancienne métropole où la patrie puise ses sources :

En France, on aimera sans doute à retrouver au sein de nos populations ces vieilles locutions qui datent de Montaigne et de Rabelais, tous ces mots du pays normand, breton, picard, berrichon, qui ne sont pas sanctionnés par l'Académie, mais qui n'en sont pas moins de provenance française. Toutes ces expressions prouvent notre origine ; elles sont autant de certificats de nationalité. (Dunn, 1880 : xx)

Quelques exemples permettront d'illustrer les propos tenus par Dunn dans son ouvrage et montrent comment il envisage la présentation des mots en usage au Canada :

**Bin.** Pour *Bien*. Faute de prononciation très commune même en France.

**Blackaille.** Pop. Angl. *Black-eye*. Œil *poché*, œil *au beurre noir*. On va jusqu'à dire : Il a reçu une blackaille sur le nez.

**Blasphémer.** « Il m'a blasphémé ». Ctre de la Fr. Outrager en jurant. (Dunn, 1880 : 22)

Si Dunn présente *bin* comme une prononciation fautive, il indique surtout que cette faute est aussi courante en France. Cette précision a deux effets : en plus de confirmer que la langue des Canadiens français est bien du français, elle permet de souligner que les Français aussi commettent des erreurs de prononciation, et que ce n'est donc pas une spécificité canadienne. L'article *blackaille* présente quant à lui une graphie francisée de l'emprunt *black-eye*. Dunn mentionne la forme anglaise, donne les équivalents français, et indique que cet emploi peut connaître une extension de sens qui prouve que certains Canadiens français utilisent ce mot sans en connaître le sens d'origine et donc sans parler anglais. Que l'on puisse recevoir « une blackaille sur le nez » et que le mot soit au féminin démontrent en effet que le mot *œil* n'est pas présent pour certains locuteurs. La critique est ici très ténue, surtout lorsqu'on la compare à ce qu'on trouve dans les recueils puristes de l'époque<sup>17</sup>. Enfin, dans l'article *blasphémer*, Dunn donne d'abord un exemple (« Il m'a blasphémé »), puis indique la région de France qui partage cet emploi avec les Canadiens (Centre), et termine par la définition. Il en justifie donc l'emploi en retraçant sa présence dans un parler régional français, ce qui est une caractéristique importante de son glossaire.

---

17. À titre de comparaison, Rinfret (1896 : 30) ne francise pas la graphie de ce mot et le qualifie de « terme anglais trop usité ».



Dunn défend aussi certaines créations canadiennes, notamment celles qui permettent de désigner des pratiques culturelles significatives ou de nommer des réalités pour lesquelles il n'existait à l'époque aucun autre emploi en français :

**Entailler.** Can. Opération qui consiste à faire une entaille à une [*sic*] érable et à lui poser une goudrelle (v. ce mot), au moyen de laquelle l'eau qui suinte de l'arbre tombera dans une auge ou un vase placé au pied. Nous disons absolument : « Entaillez-vous cette année ? » pour Vous proposez-vous de faire du sucre ? V. *Sucrierie*. (Dunn, 1880 : 75)

Nous sommes ici dans le vocabulaire de l'acériculture, spécialité canadienne-française, et Dunn prend soin de faire des liens analogiques avec d'autres mots de ce vocabulaire, comme *goudrelle* ou *sucrierie*. En plus d'indiquer, au moyen de l'abréviation « Can. », l'origine canadienne de cet emploi, il se permet d'utiliser le pronom *nous* pour accentuer le sentiment d'appartenance et la complicité entre les lecteurs et l'auteur, contrevenant ainsi à la règle de la neutralité habituellement respectée dans les articles lexicographiques.

Ce n'est pas le seul type de contravention que commet Dunn dans ses articles. Par exemple, défendant dans l'article *carré* cet emploi que les Canadiens préféreraient à son équivalent *square*, anglicisme utilisé en France, il écrira : « Continuons donc à dire le Carré Viger, le Carré de la Place-d'Armes. Il sera toujours temps de dire *Square* lorsque nous irons à Paris » (Dunn, 1880 : 34). Consciemment ou inconsciemment, c'est donc à une véritable opération de réhabilitation du français en usage au Québec à laquelle se livre Dunn dans son glossaire. Il remet également en question les usages français, particulièrement les usages parisiens, contestant ainsi une hiérarchie à laquelle se soumettaient généralement ses contemporains.

## 6. Conclusion

Descendant de loyaliste, Oscar Dunn aurait pu naturellement hériter de la langue et de la religion du conquérant britannique. La justice d'abord, qui le confie à la branche Beudet de sa famille, et ensuite son éducation au Séminaire de Saint-Hyacinthe, feront plutôt de lui un fervent défenseur des francophones en terre d'Amérique ainsi que de la « foi [catholique], si intimement liée à la nationalité » (Dunn, 1863 : 22). Malgré ses positions conservatrices et traditionnalistes, Dunn n'en demeure pas moins un homme avant-gardiste pour le regard qu'il porte sur la langue des Canadiens français, et plus largement sur le destin et la grandeur de ceux-ci comme peuple distinct en Amérique du Nord. Dunn ne semble en effet pas touché par les inquiétudes de ses contemporains – nombreux à l'époque à dénoncer la piètre qualité de la langue des Canadiens –, pas plus que par leur insécurité linguistique montante et par leur crainte de l'assimilation. Confiant en la légitimité du français en usage au Québec, qu'il n'inféodera jamais au français de Paris, il a ouvert la voie à d'autres lexicographes qui, du XIX<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui, ont eu à cœur de décrire leur variété de français plutôt que de la critiquer et de chercher à en bannir toute spécificité. La légitimation de la langue canadienne, à

laquelle Dunn croit fermement, rappelle à bien des égards l'indépendance d'esprit dont il témoigne à l'endroit de la France, cette « mère-patrie » vénérée par tant de ses contemporains, et qui l'amène à embrasser l'idée d'une nation française en territoire d'Amérique. En outre, par l'accent qu'il a mis sur les origines des canadianismes, Dunn a contribué à établir une question de recherche, celle des origines du français canadien, qui continuera à orienter des travaux menés en linguistique après lui. Si la deuxième édition projetée de l'ouvrage, qui devait en augmenter considérablement le contenu, n'a jamais vu le jour<sup>18</sup>, le *Glossaire franco-canadien* n'en a pas moins marqué une étape décisive dans le développement de la lexicographie québécoise et nous pouvons à juste titre reconnaître Oscar Dunn « comme celui qui a ouvert la voie à la lexicographie descriptive et historique » (Mercier, 1996 : 240) au Québec.

---

18. Dans un texte publié le 3 février 1885, soit deux mois avant sa mort, dans le journal *La Patrie*, Dunn mentionne qu'il publiera une seconde édition : « Voici ce qu'on lira, si l'on ne me dit pas que j'ai tort, dans la seconde édition du *Glossaire franco-canadien* que je publierai bientôt ».

## Références bibliographiques

- Ali-Khodja, Mourad, Annette Boudreau et Wim Remysen (2018), « Langues, idéologies et politique : regards croisés sur les discours de presse au Québec et en Acadie (1867-1912) », dans France Martineau, Annette Boudreau, Yves Frenette et Françoise Gadet (dir.), *L'Amérique française : langues, frontières et idéologies*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 429-469.
- Asselin, Claire et Anne McLaughlin (1994), « Les immigrants en Nouvelle-France au XVII<sup>e</sup> siècle parlent-ils français ? », dans Raymond Mougéon et Édouard Beniak, *Les origines du français québécois*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 101-130.
- Beaulieu, André et Jean Hamelin (1973), *La presse québécoise des origines à nos jours, 1764-1859*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Beaulieu, André et Jean Hamelin (1975), *La presse québécoise des origines à nos jours, 1860-1879*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, Chantal (1990), « Contes et légendes du Canada français : le mythe du French Canadian Patois, 1862-1970 », *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 12, n° 1, p. 67-90.
- Bouchard, Chantal (2002), *La langue et le nombril : une histoire sociolinguistique du Québec*, Montréal, Fides.
- Boucher-Belleville, Jean-Philippe (1855), *Dictionnaire des barbarismes et des solécismes les plus ordinaires en ce pays, avec le mot propre ou leur signification*, Montréal, Imprimerie de Pierre Cérat.
- Caron, Napoléon (1880), *Petit vocabulaire à l'usage des Canadiens-français*, Trois-Rivières, Journal des Trois-Rivières.
- Dufour, Pierre et Jean Hamelin (2003), « Mercier, Honoré », *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. 12, Université Laval/University of Toronto, disponible sur [https://www.biographi.ca/fr/bio/mercier\\_honore\\_12F.html](https://www.biographi.ca/fr/bio/mercier_honore_12F.html). [Page consultée le 31 juillet 2024.]
- Dunn, Oscar (1863), « De l'influence de l'éducation sur le caractère de l'homme », *Compositions académiques présentées à l'Académie Saint-Grégoire de Nazianze*, vol. 11-22, Centre d'histoire de Saint-Hyacinthe, manuscrit CH001/S10/SS10/SSS2/D4.
- Dunn, Oscar (1866), « Aux lecteurs », *Courrier de Saint-Hyacinthe*, 5 juin 1866.
- Dunn, Oscar (1868), « Correspondance parisienne... », *La Minerve*, 6 août 1868.
- Dunn, Oscar (1970), *Pourquoi nous sommes français*, Montréal, Presses à vapeur de La Minerve.
- Dunn, Oscar (1874), « Notre "patois" », *L'Opinion publique*, 15 janvier 1874.
- Dunn, Oscar (1876a), *Dix ans de journalisme : mélanges*, Montréal, Duvernay, frères & Dansereau.
- Dunn, Oscar (1876b), « Nos gloires nationales », *Dix ans de journalisme : mélanges*, Montréal : Duvernay frères & Dansereau, p. 25-34.

- Dunn, Oscar (1876c), « À propos du “patois canadien” », *Dix ans de journalisme : mélanges*, Montréal, Duvernay frères & Dansereau, p. 259-278.
- Dunn, Oscar (1878), *Lecture pour tous*, Québec, Imprimerie de Léger Brousseau.
- Dunn, Oscar (1880), *Glossaire franco-canadien et vocabulaire de locutions vicieuses usitées au Canada*, Québec, Imprimerie A. Côté et cie.
- Dunn, Oscar (1885), « Le mot “Chouayen” », *La Patrie*, 3 février 1885.
- Durham, John George Lambton (1839), *Report on the affairs of British North America*, London, disponible sur <https://primarydocuments.ca/wp-content/uploads/1839/01/Durham-Report.pdf>. [Page consultée le 31 juillet 2024.]
- Gingras, Jules-Fabien (1860), *Recueil des expressions vicieuses et des anglicismes les plus fréquents*, Québec, E. R. Fréchette.
- Gossage, Peter et Jack I. Little (2015), *Une histoire du Québec : entre tradition et modernité*, Montréal, Hurtubise. [Titre original : *An illustrated history of Quebec : tradition and modernity*, Don Mills (Ontario), Oxford University Press Canada, 2012.]
- Lacourcière, Jacques, Jean Provencher et Denis Vaugeois (2011), *Canada-Québec : synthèse historique, 1534-2010*, Québec, Septentrion.
- Lamonde, Yvan (2001), *Allégeances et dépendances : l'histoire d'une ambivalence identitaire*, Québec, Nota Bene.
- Lusignan, Alphonse (1890), *Fautes à corriger : une chaque jour*, Québec, C. Darveau.
- Maguire, Thomas (1841), *Manuel des difficultés les plus communes de la langue française, adapté au jeune âge, et suivi d'un Recueil de locutions vicieuses*, Québec, Fréchette & Cie.
- Manseau, Joseph-Amable (1881), *Dictionnaire des locutions vicieuses du Canada avec leur correction suivi d'un Dictionnaire canadien*, Québec, J. A. Langlais.
- Martel, Marcel et Martin Pâquet (2010), *Langue et politique au Canada et au Québec : une synthèse historique*, Montréal, Boréal.
- Martineau, France, Wim Remysen et André Thibault (2022), *Le français au Québec et en Amérique du Nord*, Paris, Éditions Ophrys.
- Mercier, Louis (1996), « L'influence de la lexicographie dialectale française sur la lexicographie québécoise de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle, » dans Thomas Lavoie (dir.), *Français du Canada – Français de France, Actes du quatrième colloque international de Chicoutimi, Québec, du 21 au 24 septembre 1994*, Tübingen, Max Niemeyer, p. 239-255.
- Mercier, Louis, Wim Remysen et Hélène Cajolet-Laganière (2017), « Québec », dans Ursula Reutner (dir.), *Manuel des francophonies*, Berlin, De Gruyter, p. 277-310.
- Poirier, Claude (1994), « La langue parlée en Nouvelle-France : vers une convergence des explications », dans

- Raymond Mougeon et Édouard Beniak (dir.), *Les origines du français québécois*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 237-273.
- Poirier, Claude (2006), « Les fondements historiques de la conscience linguistique des Québécois », dans Giovanni Dotoli (dir.), *Canada : le rotte della libertà. Atti del Convegno internazionale Monopoli, 5-9 ottobre 2005*, Fasano, Schena editore, p. 77-85.
- Poirier, Claude (2008), « Entre dépendance et affirmation : le parcours historique des lexicographes québécois », dans Monique C. Cormier et Jean-Claude Boulanger (dir.), *Les dictionnaires de la langue française au Québec, de la Nouvelle-France à aujourd'hui*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 13-60.
- Provost, Guy (1973), *Oscar Dunn, sa vie, son œuvre*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Provost, Guy (2003), « Dunn, Oscar », *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. 11, Université Laval/University of Toronto, disponible sur [www.biographi.ca/fr/bio/dunn\\_oscar\\_11F.html](http://www.biographi.ca/fr/bio/dunn_oscar_11F.html). [Page consultée le 31 janvier 2018.]
- Remysen, Wim (2017), « “La science des mots n'est pas forte à la Minerve et au Canada” : l'idéologie du standard et le pouvoir de la norme dans le journal montréalais *Le Pays* (1852-1871) », dans Paola Puccini et Isabelle Kirouac Massicotte (dir.), *Langue et pouvoir*, Bologna, I Libri di Emil, p. 13-33.
- Rey, Alain (2008), *Le français, une langue qui défie les siècles*, Paris, Gallimard.
- Rinfret, Raoul (1896), *Dictionnaire de nos fautes contre la langue française*, Montréal, Cadieux & Delorme.
- Roy, Fernande (1993), *Histoire des idéologies au Québec aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Montréal, Boréal.
- Savard, Pierre (2003), « Tardivel, Jules-Paul », *Dictionnaire biographique du Canada*, vol. 13, Université Laval/University of Toronto, disponible sur [https://www.biographi.ca/fr/bio/tardivel\\_jules\\_paul\\_13F.html](https://www.biographi.ca/fr/bio/tardivel_jules_paul_13F.html). [Page consultée le 31 juillet 2024.]
- Vincent, Nadine (2022), « *Le glossaire franco-canadien* d'Oscar Dunn : reproches d'un lexicographe québécois du 19<sup>e</sup> siècle à une France oubliée », dans Gerardo Acerenza, Marco Modenesi et Myriam Vien (dir.), *Regards croisés sur le Québec et la France*, I libri di Emil, p. 9-26.



**TITRE:** CONSTRUIR LA ESCUELA, DEFINIR UNA LENGUA: POSICIONAMIENTOS EN RELACIÓN CON LA(S) LENGUA(S) DE ENSEÑANZA EN COLONIAS DE MIGRANTES EUROPEOS EN ARGENTINA (1860-1870)

**AUTEUR:** MÓNICA BARETTA (UNSAM – CONICET)

**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ANNÉE:** 2024

**PAGES:** 54-71

**ISSN:** 2369-6761

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/21998](http://hdl.handle.net/11143/21998)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/21998](https://doi.org/10.17118/11143/21998)

# Construir la escuela, definir una lengua: posicionamientos en relación con la(s) lengua(s) de enseñanza en colonias de migrantes europeos en Argentina (1860-1870)<sup>1</sup>

Mónica Baretta, UNSAM – CONICET  
[monicabaretta@gmail.com](mailto:monicabaretta@gmail.com)

**Resumen:** El presente artículo se ocupa de indagar en el problema de la selección de una(s) lengua(s) de enseñanza escolar en un espacio singularmente diverso: las colonias agrícolas formadas en la región rural de la provincia de Santa Fe (Argentina) desde mediados del siglo XIX, a partir del aporte inmigratorio europeo. Específicamente, se analizará el modo en que las primeras dos colonias establecidas en esa región, Esperanza y San Carlos, habitadas mayoritariamente por familias de habla francesa y alemana, discutieron el modo en que debía organizarse la institución escuela, fundamentalmente en relación con la(s) lengua(s) de enseñanza. Educar (o no) a los niños en un espacio cultural y lingüísticamente diverso constituyó una verdadera polémica caracterizada por posicionamientos encontrados. A partir del análisis discursivo de un corpus constituido por correspondencia y prensa periódica, se señalará cómo funcionarios y familias con diferentes trayectorias culturales, políticas y educativas asignaron distintas valoraciones a la escolaridad en general, y a la alfabetización en particular.

**Palabras clave:** escolarización, migración, sistema educativo, lenguas de enseñanza, Santa Fe, Argentina, argumentación.

**Abstract:** This article explores the problem of selecting language(s) for school instruction in a uniquely diverse setting: the agricultural colonies formed in the rural region of the province of Santa Fe (Argentina) since the mid-19th century, with contributions from European immigration. Specifically, it will analyze how the first two colonies established in that region, Esperanza and San Carlos, mainly inhabited by French and German-speaking families, discussed how the school institution should be organized, particularly concerning the language(s) of instruction. Educating (or not) children in a culturally and linguistically diverse space constituted an actual debate characterized by opposing

---

1. Los hallazgos presentados en este artículo forman parte de la investigación realizada por la autora, gracias a una beca doctoral del CONICET, para obtener el Doctorado en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, alcanzado en diciembre de 2021.

viewpoints. Through a discursive analysis of a corpus of correspondence and periodical press, this study highlights how officials and families with different cultural, political, and educational backgrounds assigned distinct values to education in general, and literacy in particular.

**Key words:** Education, migration, education system, languages of instruction, Santa Fe, Argentina, argumentation.

## 1. Introducción

La segunda mitad del siglo XIX es escenario del surgimiento de una nueva forma en que los Estados comenzaron a pensar su relación con la(s) lengua(s). Siguiendo a Hobsbawm (1991), Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004) observan en ese momento un período de transición entre dos fases del nacionalismo. Durante buena parte del siglo XIX, la presencia de varias lenguas en un territorio nacional no era percibida por los Estados occidentales como una amenaza, sino como una condición natural (motivo incluso de orgullo), que se iría modificando conforme los hablantes fueran adoptando la lengua nacional o mayoritaria por motivos de conveniencia y utilidad. Posteriormente, las últimas décadas del siglo vieron el surgimiento de una nueva fase del nacionalismo que enfatizó la conexión entre lengua y nación, y ubicó a la homogeneidad lingüística en el corazón de la identidad nacional (Anderson, 1993; Bourdieu, 2001). En el caso argentino, ese auge se plasmó, entre otras cosas, en una política educativa de marcada impronta monolingüe, orientada a alcanzar una homogeneidad lingüística y a “deseuropeizar” a la población migrante: el multilingüismo era considerado, para ese entonces, contrario a la consolidación de una nación (Arnoux, 2003; Bein, 2012; Di Tullio, 2010).

Al mismo tiempo, este período histórico también es el escenario de un quiebre cultural y político marcado por la tensión entre dos formas de pensar la educación. Anne-Marie Chartier (2004) observa que en Occidente, hasta bien entrado el siglo XIX, la imagen predominante del “maestro de escuela” es la del *maestro catequista*. Tanto en regiones católicas como protestantes, la función de la instrucción infantil estaba destinada al aprendizaje de una serie de rezos y a la lectura rudimentaria del catecismo, lo que habilitaba a los niños para tomar su primera comunión o para acceder al ritual de la confirmación, y así ingresar formalmente a la sociedad adulta. Esa concepción de lo escolar iría resquebrajándose conforme se modificarían también los modos de gobierno y de organización de las sociedades (Dussel y Caruso, 1999; Cucuzza y Pineau, 2018). En efecto, hacia finales del siglo XIX la imagen que se instalaría con fuerza sería la del *maestro funcionario*: un docente que inscribe su práctica de enseñanza en una institución creada por el Estado y al servicio de este. Este proceso también se experimentó en Argentina, en la medida en que hacia finales de siglo el Estado nacional centralizó la gestión educativa y legisló en esa materia, menguando poco a poco la injerencia que otros actores (iglesias, sociedad civil) habían tenido sobre ese plano durante el período anterior (Arata y Mariño, 2013; Puiggrós, 2003).



A partir de esas tensiones, el presente artículo se ocupa de indagar en el problema de la selección de una(s) lengua(s) de enseñanza en un espacio singularmente diverso: las colonias agrícolas formadas en la región rural de la provincia de Santa Fe (Argentina) desde mediados del siglo XIX, a partir del aporte inmigratorio europeo.<sup>2</sup> Específicamente, se analizará el modo en que las primeras dos colonias establecidas en esa región durante la década de 1850, Esperanza y San Carlos, habitadas mayoritariamente por familias de habla francesa y alemana, discutieron el modo en que debía organizarse la institución escuela, fundamentalmente en relación con la(s) lengua(s) de enseñanza. Educar (o no) a los niños en un espacio cultural y lingüísticamente diverso constituyó una verdadera polémica caracterizada por posicionamientos encontrados. Funcionarios políticos y eclesiásticos, y familias con diferentes trayectorias culturales, políticas y educativas asignaron distintas valoraciones a la escolaridad en general, y a la alfabetización en particular.

En términos metodológicos, se analizará discursivamente, con especial énfasis en las operaciones argumentativas, un corpus conformado por dos tipos de materiales. Por un lado, se examinan cartas enviadas por miembros de la sociedad civil, de la iglesia y por funcionarios de gobierno a las autoridades políticas y religiosas. Por otro lado, se aborda también la textualidad de *El Colono del Oeste*, un semanario editado en Esperanza durante las décadas de 1870 y 1880. A partir de ese análisis se observará cómo para ciertos sectores de la comunidad – algunas familias, funcionarios del clero – leer (y, a veces, también escribir) era una herramienta para transmitir saberes religiosos, una suerte de medio para conocer “la palabra de Dios”. Para otros, en cambio, la alfabetización se inscribía en el marco de una educación republicana, y la escuela constituía un agente de transmisión cultural en sentido amplio, que iba desde enseñar cosas “útiles” – entre las que se cuenta el idioma español, en tanto saber necesario para desempeñarse en la nueva sociedad – hasta formar ciudadanos e infundir una identidad nacional argentina, con la lengua española como rasgo central. En esa tensión, la selección de una lengua de enseñanza constituyó una polémica que atraviesa todo el período analizado. En qué lengua(s) deben escolarizarse los niños de las colonias fue un desacuerdo capital, en la medida en que los posicionamientos que se discutían se apoyaban sobre distintos puntos de partida en relación con la función y con el lugar que cada una de las lenguas debía ocupar en este nuevo Estado.

---

2. Las migraciones transatlánticas que tuvieron lugar a partir de mediados del siglo XIX impulsaron la formación de alrededor de 350 colonias agrícolas en la región central de la Argentina, entre 1856 y 1895. En el caso de Santa Fe, durante ese período el número de habitantes de la provincia se cuadruplicó y, hacia el final de siglo, los extranjeros constituían el 42% de la población (Gallo, 1983, 2007). Sin embargo, esa proporción se acentuaba en la región rural: un informe del año 1875 señala que alrededor del 70% de los habitantes de las 32 colonias existentes en ese momento eran inmigrantes (Coelho, 1875).

## 2. “Los católicos no pueden aprender leer del maestro protestante”

La cita que da título a este apartado constituye uno de los argumentos que el juez de paz de San Carlos utilizaba, en 1860, para sugerir a las familias católicas que no mandaran a sus hijos a la escuela de la colonia, dirigida por un ministro protestante. En cierto sentido, sintetiza el desacuerdo central en la discusión acerca del modo en que debía organizarse la escolaridad: el enunciado supone a la religión y la alfabetización como saberes indisociables, lo que entraña un modo específico de pensar la función social de la escuela y obstruye la posibilidad de unificar esfuerzos y sostener un único establecimiento en pequeñas comunidades donde coexistían diversos credos.

La organización política y administrativa de San Carlos estuvo regulada, durante los primeros cinco años de su existencia, por una serie de documentos contractuales firmados en 1858 por el gobierno de Santa Fe, por la empresa colonizadora Beck & Herzog y por las familias que decidían instalarse allí.<sup>3</sup> A su vez, existía un reglamento interno de la colonia, en el cual se estipulaban derechos y obligaciones de las partes y se detallaban ciertas normas de convivencia. Entre las obligaciones de la empresa, estaba la de proveer culto religioso semanal y la de hacer funcionar una escuela al menos tres días a la semana. Dentro de ese marco, en 1860 ya funcionaba una escuela costada por la administración de Beck & Herzog. Sin embargo, este establecimiento era cuestionado por los pobladores católicos, quienes no estaban de acuerdo con que el maestro fuera un ministro protestante. En mayo de ese año, a propósito de una queja que el juez de paz de la colonia había elevado al gobierno provincial en defensa de la población católica sobre este asunto, Charles Beck – propietario de la compañía colonizadora y administrador de la colonia – escribía al gobernador Rosendo Fraga explicando la situación y ofreciendo detalles acerca del funcionamiento de la escuela:

(1) Es verdad que la Administracion ha hecho invitar a todos los padres de familia sin distincion de culto para que manden sus hijos con regularidad a la escuela para formar asi en el tiempo *ciudadanos inteligentes e instruidos*. Es verdad tambien que cuando ha habido familias que no hicieron caso de esta invitacion se les ha repetido aquella pero aunque se haya hecho eso con toda firmeza que da la conviccion de hacer una obra buena y *fomentar una cosa util en el país*, nunca se ha empleado mas que la palabra suave de la persuasion, nunca se ha pensado en tratar mal a los que se declarasen en contra y mucho menos se ha soñado de amenazarlos sea con multa u otro castigo, porque *demasiado sabe la Administracion de esta colonia que*

---

3. Las empresas colonizadoras eran compañías de capitales generalmente privados que, a través de acuerdos con los gobiernos provinciales, se ocupaban de favorecer la inmigración europea hacia la Argentina y posteriormente formar y organizar colonias agrícolas. Al menos durante los primeros años, algunos empresarios colonizadores tuvieron un peso político importante en la medida en que garantizaban la continuidad del proyecto inmigratorio: se ocupaban de reclutar, trasladar e instalar a las familias provenientes de Europa y les otorgaban los insumos necesarios para comenzar a trabajar, gestiones y erogaciones que la provincia no estaba en condiciones de afrontar. Para mayores detalles respecto de las modalidades de colonización y un perfil más acabado de algunas empresas, véanse Djenderedjian (2008), Djenderedjian, Bearzotti y Martirén (2010) y Martirén (2016).

*no la compete imponer castigo alguno y que para eso solamente el Juez nombrado por el Exmo Gobierno tiene el derecho.*<sup>4</sup>

La función social que Beck asigna a la escuela es la de formar *ciudadanos* inteligentes e instruidos, fomentar una cosa *útil en el país*. Es decir que, desde su argumentación, se trata de una institución al servicio del Estado y de los futuros ciudadanos que en él habitan. En relación con ese punto de partida, Beck se construye como un enunciador respetuoso de las instituciones argentinas, en la medida en que reconoce las competencias y alcances de los cargos políticos y judiciales que rigen en la provincia. Entonces, partiendo de una concepción de escuela como institución al servicio del Estado, respetuosa de los límites impuestos por sus marcos regulatorios, Beck va a describir y defender la enseñanza que se imparte en San Carlos:

(2) En la escuela de la colonia se enseña en dos idiomas, frances y aleman lo siguiente: leer, escribir, calculos elementarios, gramatica, dibujar, un poco de geografía y de historia y canto popular. – No creo que esos estudios tiendan a intenciones hereticas! – pues no se hace mas que usar *lo que nos permite la Constitucion del país* dejando a los padres sacerdotes de cada religion enseñar a cada uno en la suya. (...) En este mismo momento se me presentan testigos que están listos de declarar bajo juramento que el Señor Juez de esta colonia les ha hecho prohibir mandar sus hijos a dicha escuela (...) dando por motivo que *los católicos no pueden aprender leer del maestro protestante*. (...) Me permito de expresar a V.E. el deseo que la presencia del Señor Inspector General de Escuelas en esta colonia en horas que se dan lecciones, me seria muy grata y mas si lo hiciera el sin el previo aviso y trayendo consigo el interprete que le convenga mas. Las horas de enseñanza son las 8 hasta las 11 de la mañana y las 2 hasta las 4 de la tarde.<sup>5</sup>

Nuevamente, Beck se apoya en las bases institucionales del Estado (“la Constitución del país”) para cuestionar el accionar arbitrario del juez de paz al imponer prohibiciones. En ese sentido, cita el argumento que este habría utilizado para impedir que los niños católicos asistan a la escuela: no pueden aprender a leer con un maestro protestante. Lo que aparece aquí es precisamente la clave del desacuerdo entre las posiciones en discusión: en tanto Beck sostiene que la escuela puede y debe enseñar saberes sin la intervención de los contenidos religiosos, el juez de paz considera que la alfabetización y la religión son indisolubles. En efecto, el punto de partida sobre el cual se apoya el juez de paz es expresado luego claramente por el sacerdote de Esperanza, J. J. Auweller, en una carta enviada al obispo a propósito de la sanción de la primera ley de educación provincial de 1874:

(3) La Iglesia consideraba siempre y considera la escuela como hija suya (...). La separación de la escuela, por tanto, de la Iglesia es hija de la revolución francesa, donde nació la idea,

---

4. 6 de mayo de 1860. Archivo General de la Provincia de Santa Fe (en adelante, AGPSF), TOMO 20 (1860). Expd: 016. F. 743. En esta y en el resto de las citas del corpus, los destacados me pertenecen. En todos los casos, se respetan la ortografía, puntuación y estilo de los textos consultados.

5. AGPSF, TOMO 20 (1860). Expd: 016. F. 743.

es hermana del matrimonio civil, la injusticia y revolución contra los derechos más legítimos de nuestra religión (...). La Iglesia en todo tiempo tiene que oponerse a las leyes de tan malas consecuencias. Supuesto esto ¿cuál deberá ser nuestra conducta S.S. en las actuales circunstancias? Ya se ven los malos [¿frutos?] en la colonia Humboldt – cuyos vecinos por mayoría católicos son –. En dicha colonia se acaba de poner un maestro protestante. Como es el único preceptor, las familias católicas se ven en la precisión de mandar sus hijos a esta escuela herética. Suplico a S.S.S se digne [ilegible] las medidas que se deberán tomar para defender dignamente los intereses de nuestra S. religión católica.<sup>6</sup>

En la súplica que el sacerdote eleva al obispo para que intervenga ante la iniciativa del gobierno provincial para comenzar a regular y administrar la educación, queda claro que la escolaridad es un terreno de disputas: allí está en juego la formación de los futuros ciudadanos (según Beck) o de los futuros fieles (según Auweller). Desde esos distintos puntos de partida, la alfabetización ocupa lugares diferentes: para la iglesia, se trata de un saber indisociable de la religión y, por ese motivo, un niño católico no puede aprender a leer de un maestro protestante, en tanto para Beck, se trata de un saber al servicio de la formación ciudadana y apoya sus argumentos en el marco normativo local: la Constitución Nacional. Estas diferentes premisas impactarán, como veremos en el apartado siguiente, en la selección de la lengua de enseñanza escolar.

Es importante señalar que el lugar difuso que aún tenía la institución escuela en el espacio de las colonias obedece, por un lado, al momento histórico en el cual se estaba justamente discutiendo la conformación de un sistema educativo público, y las ideas sobre el tema no siempre eran confluyentes. Pero, por otro lado, no hay que desdeñar el peso que habría tenido la diversidad de orígenes de los actores que formaron parte de la colonización agrícola en Santa Fe. La procedencia de distintas regiones de Europa y, a su vez, el origen urbano o rural de los pobladores podría dar respuesta a las diferentes maneras de concebir la escolarización. Hasta bien entrado el siglo XIX, la desigualdad campo-ciudad en relación al acceso a la educación era notable en países como Francia: mientras en París la escuela pública estaba bastante extendida y su población mayormente alfabetizada, en las zonas rurales o pequeños poblados el aprendizaje de las primeras letras seguía en manos de sacerdotes que instruían apenas en la lectura de la Biblia y de algunos rezos (Lyons, 1998). Si eso se traslada a las colonias, no sería desacertado pensar que esas cosmovisiones hubieran impactado en las discusiones organizativas en torno a la escolaridad.

Además, en el sector rural (fundamentalmente, aunque no sólo) la reticencia de muchas familias a escolarizar a sus hijos obedecía a la necesidad de contar con ellos para los trabajos en el campo: los niños asistían a las clases de manera irregular, y durante la época de cosechas podían pasar meses sin presentarse. En ese sentido, durante el siglo XIX en Francia, uno de los principales desafíos que atravesó la escolaridad pública fue justamente convencer a los padres de que debían mandar a sus hijos a la escuela (Dussel y Caruso, 1999: 73; Lyons, 1998: 490). Con esos antecedentes, la obligatorie-

---

6. 3 de febrero de 1875. Archivo del Arzobispado de Santa Fe (en adelante, AASF), Parroquia Esperanza, Libro I, folio 42.

dad de la asistencia era una discusión irresuelta en las colonias y constituye uno de los motivos por los cuales Beck se disculpa en su misiva al gobernador: en la cita N° 1 se observa cómo él debe rendir cuentas frente a la acusación que se le ha hecho por haber intimado a los padres a escolarizar a sus hijos.

Del mismo modo, en 1863, los miembros del concejo municipal de Esperanza resuelven pedir al gobernador “la autorización para obligar a los padres a que los niños frecuenten la escuela desde los 8 años” (2007: 116), considerando la escasa asistencia que había, situación que ellos consideraban preocupante. Frente a ese pedido, el gobernador Patricio Cullen respondió que “los niños eran libres de frecuentar o no las escuelas” (2007: 117-118). Esto demuestra que, al menos durante la década de 1860, formar parte de la clase dirigente provincial no significaba, necesariamente, adscribir al proyecto “civilizador” que veía a la educación popular masiva como el camino indiscutible para alcanzar ese objetivo. O, probablemente, apoyar la obligatoriedad escolar hubiera representado un compromiso económico para sostener las escuelas de las colonias, erogaciones que el gobierno de Cullen no estaba en condiciones de hacer.

En cualquier caso, en ese marco de imprecisión en relación con la función social de la escuela, el modo en que ella debía organizarse y a quién le correspondía la responsabilidad de su gestión, la lengua de enseñanza aparece como un elemento desplazado. En efecto, Beck debe rendir cuentas al gobernador por su excesiva insistencia para que los padres escolaricen a sus hijos y por la presunta tendencia protestante de su escuela, pero no hay un cuestionamiento a que la enseñanza se imparta exclusivamente en francés y en alemán (cita n° 2). De hecho, Beck invita a que el gobierno mande un auditor para controlar el funcionamiento del establecimiento, con la salvedad de que traiga consigo un intérprete. Lo pasible de ser objetado es el modo en que se enseña (o no se enseña) religión, pero no la lengua de enseñanza. Esta situación abona la hipótesis de un Estado que en ese momento era relativamente indiferente (o, al menos, no hostil) a la heterogeneidad lingüística de su población, actitud que también era así leída por otros actores, en este caso Beck, quien abiertamente se jacta frente al gobernador de la calidad educativa de su escuela, que no enseña español.

### **3. El “idioma del país” y la religión de los maestros**

Como adelantamos, las discrepancias en torno a cuál debe ser la lengua de enseñanza se producen como un desplazamiento de un conflicto de orden religioso y de puntos de partida divergentes en cuanto a cuál debe ser la función de la escuela. En 1860, un grupo de vecinos de Esperanza envían una carta al Ministro de Gobierno, Urbano de Iriondo, solicitando que designara como maestro al preceptor Felipe Nahm quien ya se estaba desempeñando como tal en esa colonia:

(4) Todos los suscriptos, padres de familia de la Colonia “Esperanza” nos vemos obligados de rogar a V.E. que se digne tomar en consideración que casi cinco años han pasado desde que hemos adoptado este País hospitalario para el nuestro, y que tenemos hijos de ambos sexos,

que carecen aun de toda instrucción a causa de falta de un buen maestro y de los medios para sostenerlo (...). Es inexplicable la situación de los pobres hijos nuestros que están vegetando en la ignorancia, ya por nuestro atrazo cuando hemos llegado, ya por el poco conocimiento de las costumbres y leyes del país (...). Rogamos a V.E. se digne hacer nombrar de maestro de ella al Preceptor *Catolico* Dn Felipe Nahm decretando que *ningún segundo maestro de la misma fe católica pueda establecer escuela por ser todavía pocos nosotros para mantener mas de uno. Consideramos al mencionado el mas apto para dicho destino por poseer este el castellano y poder enseñar este idioma del país, en nuestro parecer cosa muy esencial.*<sup>7</sup>

La solicitud del nombramiento del preceptor Nahm en carácter de exclusivo (se pide que no haya un segundo maestro católico) está ligada a la premisa de que la escolarización y la religión son prácticas indisolubles. Es decir, al tratarse la educación de una cuestión religiosa, tener un segundo maestro católico duplicaría los costos innecesariamente, cosa que no sucedería si se instalara un maestro de otro credo porque, desde ese razonamiento, ofrecería otro tipo de enseñanza. A su vez, el argumento central que esgrimen los remitentes para pronunciarse a favor de Nahm es el conocimiento que este maestro tiene de la lengua castellana, saber que estiman como “muy esencial”. Esto permite matizar lo dicho anteriormente: que religión y escolaridad sean inseparables no significa, necesariamente, que la escuela deba limitarse a brindar saberes religiosos. Por el contrario, aun valorando esa formación, estos padres abogan por dotar a la escuela de un carácter pragmático: es la institución que puede transmitir a sus hijos saberes necesarios para la vida en la nueva comunidad.

En relación con este punto, es importante señalar que esta carta fue originalmente escrita en idioma alemán y posteriormente traducida al español por un tercero, incluyendo la transcripción de las firmas de los remitentes e incorporando la fórmula: “Es franca traducción del alemán”. Conocer este dato, más allá de los argumentos presentes en la misiva, permite poner en cuestión el rol de “guardianes de la etnicidad” que, usualmente, se ha asignado a las comunidades migrantes en relación con la escolarización de sus hijos cuando se estudian otros contextos (Bertoni, 1996; Caldo, 2006). En este caso, es posible señalar que la valoración positiva que del “idioma del país” como contenido escolar hacen estos padres se ve reforzada por el desconocimiento que ellos tienen de esta lengua. Se realza, así, la función “útil” de la escuela, en tanto transmisora cultural de saberes necesarios para el desarrollo de los niños y futuros adultos en la sociedad de acogida, más aún cuando la escuela se constituye como el único espacio capaz de ofrecer ciertos contenidos, como lo es la lengua española.

Sin embargo, las posibilidades de contar con maestros que dominaran las lenguas de los migrantes y, además, el español eran por entonces escasas. En un escenario caracterizado por la precariedad de recursos económicos y la falta de personal capacitado para la enseñanza escolar, los colonos y las autoridades a menudo se enfrentaban a la toma de decisiones que, aunque no significaran la solución ideal, permitían remediar parcialmente un problema. Lo que sigue es un fragmento de una carta

---

7. 29 de septiembre de 1860. AGPSF, TOMO 20 (1860). Expd: 016. F. 769.

enviada en 1867 por el “consejo de fábrica” – una comisión de vecinos formada para el seguimiento de la obra del templo católico – al obispo, solicitando un párroco estable para Esperanza:

(5) La primer petición que nos permitimos dirigir a Vuestra Señoría Ilustrísima es: De tener un sacerdote estable con los derechos y obligaciones de un cura. A esta primera petición, parece inevitablemente necesario de hacer seguir la segunda, la cual es que un sacerdote encargado de esta colonia fuera de celo y inteligencia *poseyese los idiomas que se hablan en esta colonia, que son el francés y el alemán.*

Por negociaciones con los hijos del país, puede ser que algunos apriendan lo más necesario de la lengua del país para poderse expresar en casos concernientes a sus negociaciones. Pero bien raro llegará alguno adquiriese tanto para poder comprender la palabra de dios, lo cual sería preciso la comprendiesen, por la ignorancia ya mencionada. La juventud, como ya hemos dicho, se cría ignorante y sin educación, así que da lástima de verla. El medio conveniente para ello serían *escuelas en las cuales no tan solo se enseñaría a leer y escribir, sino que se le fuera prodigando con esmero la parte de religión. ¿Pero cómo podría un sacerdote que puramente hablase la lengua del país, dar las lecciones a niños que no comprendieses dicha lengua?* A lo menos no podría dar principios a esta parte de lección hasta que los niños hubiesen aprendido su idioma en clases aparte. *¿Pero mandarían los padres a sus hijos a la escuela hasta que hubiesen aprendido aquella? La experiencia nos prueba lo contrario.* Sería menester de acordar y de insistir a los padres de su obligación de procurar la buena educación de sus hijos, pero *¿cómo lo alcanzaría un cura que no comprendiese la lengua de ellos?*<sup>8</sup>

Conviene detenerse en algunas premisas que subyacen en el pedido que elevan los colonos al obispo, para argumentar la importancia de que el párroco que se designe conozca el francés y el alemán. Se parte de la descripción de un estado de cosas (*hechos*, de acuerdo con Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989) que conjuga dos elementos: a) no hay un párroco estable en la colonia y b) los jóvenes carecen de educación, tanto religiosa como en lo que atañe al “idioma del país”. Esos hechos son planteados en términos negativos (“da lástima” ver a la juventud), lo que indica que la descripción se apoya sobre valores presupuestos: el valor de la instrucción religiosa y el valor del conocimiento de la lengua española.

En ese marco, otra de las premisas da cuenta de una cierta cosmovisión compartida por los firmantes de la carta: el carácter imbricado entre religión y alfabetización, en la medida en que le asignan al sacerdote las funciones educativas de la colonia: “¿Pero cómo podría un *sacerdote* que puramente hablase la lengua del país, dar las lecciones a niños que no comprendieses dicha lengua?” A partir de allí es cuando los firmantes jerarquizan los valores en los que se habían apoyado. Los colonos reconocen la importancia que tendría el aprendizaje del español en los niños, pero de acuerdo con lo que “muestra la experiencia”, se trataría de un saber que los padres ubicarían en segundo orden de importancia. Los valores aparecen jerarquizados, considerando que las condiciones de escasez así lo imponen, y allí es donde cobra sentido la solicitud de un sacerdote que hable francés y alemán:

---

8. 20 de agosto de 1867. AASF, Parroquia de Esperanza, Libro I, folio 25.

en primer lugar, los niños (que sólo comprenden esas lenguas) deben conocer la palabra de Dios y, una vez incorporado ese saber, las familias estarían dispuestas a enviarlos a tomar clases de español. El problema se plantea por una cuestión de prioridades: los recursos humanos eran limitados y, probablemente, las posibilidades de conseguir un sacerdote que dominara el alemán, el francés y el español eran casi nulas. Entonces, ante la necesidad de optar por uno que hablase exclusivamente español (seguramente más fácil de hallar) y uno que dominara las lenguas de la colonia (quizás más difícil), los vecinos despliegan los argumentos que ayuden a avanzar en esta segunda opción.

Hacia 1876, se observa que, a propósito de un conflicto producido con una escuela de Esperanza, tanto católicos como protestantes valoran positivamente la enseñanza en español impartida en la colonia, y la polémica queda claramente planteada en términos político-religiosos. Luego de que el gobierno provincial ordenara cerrar la escuela dirigida por el maestro protestante Pedro Durst, un grupo de vecinos (probablemente de credo protestante) solicita su reapertura, argumentando la competencia trilingüe del docente:

(6) *Conocedor de los idiomas nacional, alemán y francés, le es sumamente fácil la enseñanza de los niños de esta colonia, en donde y en particular los de este distrito, solo hablan el alemán y algunos el francés. Por esta razón, y dando además la coincidencia de haber suspendido la escuela del Oeste, los padres de aquel distrito se habían visto obligados a mandar sus hijos bajo la dirección del Señor Durst para que, enseñándoles al propio tiempo a traducir al Castellano sus respectivos idiomas les fuera más fácil su educación.*<sup>9</sup>

Lo que en 1867 (cita nº 5) era planteado como un escenario ideal pero casi imposible en ese contexto (un maestro o sacerdote que dominara las tres lenguas), es hacia 1876 un *hecho*: Durst domina el español, el francés y el alemán y, por tanto, es defendido por los firmantes como el maestro adecuado para la colonia, en la medida en que puede atender a todos los niños.

A pesar de que la escuela no volvió a abrirse a costas de la provincia, la municipalidad de Esperanza asignó al establecimiento el rango de municipal y sostuvo el cargo del maestro. Esta decisión, sin embargo, fue cuestionada por las familias católicas: en una carta enviada a la gobernación, acusaron a la municipalidad de perjudicar a los católicos al haber creado una escuela municipal en el templo protestante, con Durst como preceptor, existiendo otros muy buenos docentes que dominan el “idioma del país”:

(7) *Pues la municipalidad, en lugar de contestar a nuestras repetidas instancias, estableció una escuela municipal, ubicada en el templo protestante, destinando a su preceptor (protestante también, quien el año pasado fue destituido por el Señor Malbrán por no saber el idioma del país) una mensualidad de 40F [pesos fuertes]. Este hecho califica claramente la tendencia de nuestra actual municipalidad. Aunque la Esperanza posee, presentemente más que nunca,*

---

9. 28 de marzo de 1876. AGPSF, TOMO 45 (1876). F. 30.



buenas escuelas, en número suficiente y *excelente maestros, que hablan el idioma del país*, con todo nuestra municipalidad sin más motivo que para desterrar la religión de las escuelas (como sus miembros lo dicen públicamente) está tomando las medidas para establecer un gran edificio de escuela en que no se debe hablar ni de religión ni de Dios y destinando a este efecto 8000B [pesos bolivianos].<sup>10</sup>

En esta denuncia, los vecinos católicos de Esperanza – tal como se autodefinen en la misiva – hacen referencia a Francisco Malbrán, Inspector General de Escuelas de la provincia de Santa Fe entre julio de 1875 y julio de 1876. Sin embargo, de acuerdo con los registros hallados, la destitución de Durst no había tenido por motivo, al menos explícito, su presunto desconocimiento del español. La razón expuesta por el gobierno fue de tipo presupuestaria: de acuerdo con la ley provincial de Educación Primaria del año 1874, el gobierno sostendría hasta dos escuelas públicas por colonia (una para cada sexo) y, existiendo ya en Esperanza ese número de establecimientos, la escuela de Durst no podría seguir siendo sostenida.<sup>11</sup>

En cualquier caso, lo que se observa hasta aquí es que, cuando es mencionado, el español aparece valorado por las familias en tanto contenido de enseñanza “útil”, importante de ser transmitido a los niños en la medida en que constituye “el idioma del país” donde ahora viven o, incluso, donde han nacido. A su vez, quienes prefieren la enseñanza en francés o alemán, no lo hacen apoyándose en argumentos lingüísticos o de conservación étnica, sino que la cuestión de la lengua se desplaza frente a lo que sí verdaderamente moviliza discusiones: la religión del maestro. La tensión entre protestantes y católicos, sostenida durante varias décadas, al menos en Esperanza y San Carlos, se extendía a las decisiones en materia educativa y, como hemos visto en algunos de los reclamos, también a las decisiones político-administrativas. En ese sentido, se observa que en muchos casos los vecinos apelan a argumentos de tipo lingüístico (el maestro debe conservar su puesto porque sabe las tres lenguas, el maestro fue destituido por no saber español y por tanto no es conveniente, etc.) para apoyar peticiones que parecen más relacionadas con un interés por garantizar a sus hijos una educación religiosa coherente con sus credos.

Entonces, si lo que finalmente importa es la religión, ¿por qué se utilizan argumentos lingüísticos? ¿Es que las familias asignan a la lengua española un peso que, creen, será valorado por el gobierno provincial para tomar una decisión? Sin restar importancia al interés genuino que los colonos podrían haber tenido en que sus hijos aprendan el español – y prueba de ello es, sobre todo, la carta del fragmento 4, escrita en alemán –, una posible hipótesis señalaría que la recurrencia a este tipo de argumentos obedecería a la valoración que, creen, el gobierno provincial tendría hacia la “lengua del país”.

---

10. 22 de agosto de 1876. AGPSF, TOMO 45 (1876). F. 1180.

11. 22 de agosto de 1876. AGPSF, TOMO 45 (1876), F. 32-33.

## 4. Enseñar el “idioma nacional” a los futuros ciudadanos argentinos

Poco antes de comenzar la década de 1880, el problema de la lengua de enseñanza adquiere una nueva arista en las colonias con el surgimiento de *El Colono del Oeste*, un semanario que se publicó entre 1878 y 1886 en Esperanza, bajo la dirección del empresario Guillermo Lehmann. En diálogo con su época, en sus páginas se imprime un nuevo argumento para discutir la necesidad de que las escuelas de la zona enseñen el español a los niños: el compromiso con la nacionalidad argentina.<sup>12</sup>

Entre abril y mayo de 1879, una serie de artículos da cuenta de una polémica presente en Esperanza, ocasionada por la presunta defensa de la enseñanza en idioma alemán que habría hecho *Der Argentinische Bote*, otro periódico que, escrito en esa lengua, circulaba en la colonia. Entre otras cosas, ese medio señalaba la importancia de no enseñar “lenguas extranjeras” – entre las que incluía al español – hasta los doce años de edad. A raíz de ese posicionamiento, *El Colono del Oeste* publicó una serie de artículos en los cuales atacaba esa idea y justificaba la necesidad de educar a los niños de las colonias en el “idioma nacional”:

(8) El colega quiere que los niños sean educados primero en el idioma alemán porque es la educación más sólida y después en los demás conocimientos. Nosotros opinamos de otro modo. Los hijos de los extranjeros de cualquier nacionalidad o idioma a que pertenezcan, por el solo hecho de nacer en el país son *ciudadanos argentinos* (aunque no quieran), y siendo el español el *idioma nacional* en él debe ser su educación y de él es que están en el *deber* y la *conveniencia* de tener un completo conocimiento sin que esto obste a que después aprendan otros en escuelas particulares, pero las *escuelas públicas* ante todo deben ser inspiradas por las exigencias de la *nacionalidad*.<sup>13</sup>

La intervención de Lehmann no discute la idea planteada por *Der Argentinische Bote*, que ubica al alemán como la lengua adecuada para una “educación más sólida”, sino que corre el foco del interés y el fundamento por el cual se debe elegir una lengua de enseñanza: lo que cuenta es la nacionalidad de los niños y/o su lugar actual de residencia, sin importar el origen de sus padres. En esa misma línea, asigna a los niños la condición de *ciudadanos argentinos*, lo cual implica atribuirles una serie de derechos y obligaciones, entre los cuales está el conocimiento del idioma español: “de él es que están en el deber y la conveniencia de tener un completo conocimiento”. Por eso, apela a la diferencia entre la *escuela pública*, una escuela que – en tanto institución del Estado y al servicio de este – debe ceñirse a los intereses nacionales, y las *escuelas particulares*, en las cuales los niños, una vez adquirido el español, podrían sin problemas instruirse en otras lenguas, según lo decidan sus familias. Lo que se observa, en el razonamiento de Lehmann, es que – tal como se ha señalado anteriormente

---

12. Para un análisis más detallado del posicionamiento político de este periódico en relación con el uso del español, más allá del ámbito escolar, véase Baretta (2022).

13. 12 de abril de 1879, “Otra vez la Escuela Municipal”, *El Colono del Oeste* (en adelante, ECDO), p. 3.

en el caso de las familias – la defensa del español como lengua de enseñanza, o el cuestionamiento a la escolarización en alemán, no responden a fundamentos lingüísticos (una lengua es mejor o más adecuada que otra *per se*). El posicionamiento obedece a un interés por contribuir a la construcción de una identidad nacional argentina en los futuros ciudadanos, identidad que, como se ha señalado, hacia finales del siglo encuentra en la unificación lingüística uno de sus rasgos centrales.

En la misma línea se publica, algunos días después, una carta de lectores<sup>14</sup>. El tono de la publicación resulta claramente de confrontación hacia el posicionamiento de *Der Argentinische Bote* y, al mismo tiempo, de persuasión hacia los padres de familia:

(9) [*El Mensajero Argentino* trata a] nuestros jóvenes como verdaderos alemanes que deben aprender antes el alemán y después el castellano, mientras que la mayor parte son argentinos, y su *idioma nacional* es el castellano. (...) Si el idioma nacional es el castellano, de qué sirve al hijo el alemán? *A hablar el alemán lo enseñan los padres, y al preceptor le toca enseñarles el castellano*, como idioma nacional, que es de práctica en esta república y por consiguiente indispensable poseer.<sup>15</sup>

En este fragmento aparece, además de la insistencia en el carácter *nacional* de la lengua española, un cuestionamiento al estatus de las lenguas de la colonia, en la medida en que se pregunta por la utilidad del alemán para los niños que viven en Argentina. En ese sentido, lo que se plantea es una división de los espacios de uso de cada una de las lenguas: el alemán es la lengua del hogar, son los padres quienes tienen la responsabilidad de transmitirla, y el español es el idioma *nacional*, el que habla la *república* y, por lo tanto, es la escuela la institución encargada de su enseñanza en tanto saber indispensable. Este posicionamiento también refuerza la representación del español como lengua adecuada y exclusiva para el espacio público. Y desde esa premisa, continúa:

(10) Si todo el mundo quisiera seguir a los principios del *Mensajero Argentino*, seguramente en algunos años habría muchos guardia nacionales que no sabrían su *idioma nacional*; y ¿a quiénes darían estos la culpa si no a sus padres, como he oído decir a varios que se encuentran en esta condición? (...) Por esto, señores padres, no se dejen seducir por los pérfidos consejos del *Mensajero* (...). Así es que la Municipalidad no debe hacer caso de la aprobación del *Mensajero*, que nada supone, y sí de las conveniencias generales que le exigen vuelvan sobre sus pasos y den al pueblo lo que le hace falta que es: El pleno conocimiento de su idioma; pues el tiempo y dinero que emplean en la enseñanza del otro, extranjero, es tiempo y dinero perdido, ítem más el grave e irreparable perjuicio que hacen a nuestra juventud, que

---

14. Se trata de una carta de lectores anónima (la firma dice: “El que esto escribe lo hace por la experiencia que le ha dado los muchos años que es vecino de las colonias del Oeste. X.X.”). Lebrun-Pezzerat (1991) advierte que era una práctica habitual en los periódicos de la época el publicar cartas cuya autoría se atribuía a lectores, pero en realidad se trataba de misivas ficticias, creadas para responder a las necesidades de una cierta causa editorial.

15. 10 de mayo de 1879, “Solicitudes”, ECDO, p. 3.

más tarde lanzará su anatema sobre los que han sido causa de que desconozca *su verdadero idioma*.<sup>16</sup>

Para continuar con su argumentación, el artículo construye un escenario futuro hipotético en el cual los niños se convertirán en ciudadanos que, sirviendo al Estado argentino como guardias nacionales, desconocerán el “idioma nacional”, situación considerada completamente negativa. Es importante señalar la ocupación que el presunto lector, enunciador de la carta, imagina para esos niños en un futuro: los corre del lugar de agricultores o comerciantes, ocupaciones más extendidas en el ámbito de las colonias, y los ubica en puestos ligados al servicio público, lo que puede leerse como una proyección en ellos de una integración más acabada con la sociedad argentina que la que tuvieron sus padres.

Luego, vuelve sobre la idea del aprendizaje del español como obligación y como derecho, y apela de manera directa a las autoridades municipales exigiendo que, en lugar de seguir los consejos de *Der Argentinische Bote*, “den al pueblo lo que le hace falta”. Y aquí emerge otra operación discursiva a partir del uso de los sintagmas “su verdadero idioma”, para referirse al español, y “extranjero” para referirse al alemán. Nuevamente hay una distinción de funciones y valores asignados a las lenguas: atribuir al español la categoría de *verdadero* parece vincularlo con una cuestión identitaria que les es vedada a los niños, se les está negando el acceso a una verdad que los constituye, en tanto ciudadanos argentinos. Y, en la misma operación, se designa como *extranjero* al idioma alemán en un intento por marcar nuevamente los límites nacionales: es una lengua que no pertenece a este nuevo espacio y, por tanto, su aprendizaje y su uso deben limitarse al ámbito doméstico o privado.

## 5. Reflexiones finales

El análisis de los argumentos que circularon en el espacio de las colonias agrícolas para defender o cuestionar la selección de una lengua de enseñanza ha permitido advertir que los conflictos y posicionamientos lingüísticos son un desplazamiento de polémicas de otro orden. Por un lado, esos desacuerdos obedecen a disputas entre católicos y protestantes que no tienen que ver sólo con concepciones religiosas sino también con la posibilidad de ocupar espacios de poder, sean estos la dirección de una escuela o un cargo público. Pero, por otro lado, uno de los desacuerdos centrales responde a la imprecisión del lugar que socialmente debía ocupar la escolarización de la infancia: en tanto para algunos sectores la escolaridad era concebida como una rudimentaria alfabetización que brindara nociones religiosas, para otros se trataba de una empresa de transmisión cultural más amplia que debía proveer otro tipo de saberes adicionales, entre los que estaba el conocimiento de “la lengua del país”.

---

16. 10 de mayo de 1879, “Solicitadas”, ECDO, p. 3.

A su vez, se observa que el lugar asignado a la lengua española se carga, hacia finales de la década de 1870, de rasgos nacionalistas: aprender el español era un derecho y una obligación de los niños residentes en las colonias, tuvieran el origen que tuvieran, porque eran considerados futuros *ciudadanos argentinos*. Si bien Beck ya abogaba en 1860 por una escuela republicana, despegada de la(s) iglesia(s) y respetuosa de la Constitución Nacional, que formara “ciudadanos inteligentes e instruidos”, es recién a fines de la década de 1870 cuando el vínculo entre lengua y Estado se plantea con énfasis: enseñar español se inscribe en la misión de educar “argentidamente”. En ese momento, fue el periódico *El Colono del Oeste* el agente que representó más abiertamente la voluntad de instalar el español como *idioma nacional*, aunque, como se ha señalado, sin postular una ideología del monolingüismo que censurara el uso de otras lenguas.

Ese proceso refleja las tensiones que se señalaron al inicio del artículo, en relación con la diversidad lingüística y la escolaridad. En el espacio de las colonias agrícolas, durante las décadas de 1860 y 1870, las instituciones del Estado mostraron, por momentos, una relativa indiferencia en relación con la heterogeneidad de lenguas y de prácticas de enseñanza que coexistían en esas comunidades. Esa actitud, extensiva a otros actores, como funcionarios locales, familias o empresarios, mutaría hacia finales de la década de 1870, cuando se observa un intento de intervención más claro por parte del Estado provincial (o de algunos de sus funcionarios, al menos), en relación con el uso del español en las escuelas de las colonias.

Con todo, la reconstrucción de ciertas escenas escolares y de decisiones políticas tendientes a organizar la enseñanza en términos prácticos (designación de nuevos maestros, reubicación de otros, pedidos de nombramiento, inauguración de establecimientos, clausuras, etc.) permite señalar que las normas o decisiones de gestión y las prácticas que efectivamente constituyen “lo escolar” en las colonias no siempre (o más bien, escasamente) coinciden con las valoraciones. En muchos casos, son sobre todo las condiciones materiales efectivas —y no exclusivamente las ideas sobre las lenguas— lo que termina definiendo las decisiones políticas.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Arata, Nicolás y Marcelo Mariño (2013), *La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Arnoux, Elvira (2003), “Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX”, *Letterature d’America XXIV*, vol. 100, p. 23-50.
- Baretta, Mónica (2022), “Hacer política desde la lengua: norma lingüística y construcción ciudadana en un periódico de provincia”, *Historia Social y de las Mentalidades*, vol. 26, nº 1, p. 109-136. <https://doi.org/10.35588/rhsm.v26i1.4987>
- Bein, Roberto (2012), “Argentinos: esencialmente europeos...”, *Quaderna*, vol. 12, nº 1 p. 1-17, disponible en <https://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf> [Sitio consultado el 19 de septiembre de 2023].
- Bertoni, Lilia Ana (1996), “Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX”, *Anuario del IEHS*, vol. 11, p. 179-199.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Qué significa hablar*, Madrid, Ediciones Akal.
- Caldo, Paula (2006), “La práctica educativa”, en Sandra Fernández (ed.), *Sociabilidad, corporaciones e instituciones (1860-1930)*, Rosario, Prohistoria Ediciones; La Capital, p. 161-186.
- Chartier, Anne-Marie (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cucuzza, Héctor y Pablo Pineau (eds.) (2018), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Del Valle, José y Luis Gabriel-Stheeman (eds.) (2004), *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*, Frankfurt/Madrid, Vervuert-Iberoamericana.
- Di Tullio, Ángela (2010), *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba.
- Djenderedjian, Julio (2008), “La colonización agrícola en Argentina, 1850-1900: problemas y desafíos de un complejo proceso de cambio productivo en Santa Fe y Entre Ríos”, *América Latina en la Historia Económica*, vol. 15, nº 2, p. 129-157.
- Djenderedjian, Julio, Sílcora Bearzotti y Juan Luis Martirén (2010), *Historia del capitalismo agrario pampeano: Expansión agrícola y colonización en la segunda mitad del siglo XIX*, Buenos Aires, Teseo.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Gallo, Ezequiel (2007), *Colonos en armas*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Gallo, Ezequiel (1983), *La pampa gringa. La colonización agrícola en Santa Fe (1870-1895)*, Buenos Aires, Sudamericana.

Hobsbawm, Eric (1991), *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica.

Lebrun-Pezzerat, Pierrette (1991), “La lettre au journal. Les employés des Postes comme épistoliers”, en Roger Chartier (ed.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Fayard, p. 427-449.

Lyons, Martin (1998), “Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros”, en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, p. 473-517.

Martirén, Juan Luis (2016), *La transformación farmer: colonización agrícola y crecimiento económico en la provincia de Santa Fe durante la segunda mitad del siglo XIX*, Buenos Aires, Prometeo.

Perelman, Chaim y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989), *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos.

Puiggrós, Adriana (2003), *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

## **Fuentes editas**

Coelho, Guillermo (1875), *Memoria presentada al Exmo. Gobierno de la Provincia de Santa Fe por el Sr. Inspector de Colonias*, Buenos Aires, Imprenta de la Unión Argentina.

*El Colono del Oeste*, Lehmann, Guillermo (ed.), 15 de marzo de 1879 – 13 de noviembre de 1880.

Municipalidad de Esperanza (2007), *Actas del Concejo Municipal de la Colonia Esperanza 1861-1865*, Esperanza.



**TITRE:** ALBERTO MANZI E LE *DIECI TESI*: TRACCE DI TEORIA, PRASSI E IDEOLOGIA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA IN "NON È MAI TROPPO TARDI"

**AUTEURE:** PAOLA MONDANI (UNIVERSITÀ TELEMATICA LEONARDO DA VINCI)

**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ANNÉE:** 2024

**PAGES:** 72-97

**ISSN:** 2369-6761

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/21999](http://hdl.handle.net/11143/21999)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/21999](https://doi.org/10.17118/11143/21999)



# Alberto Manzi e le *Dieci tesi*: tracce di teoria, prassi e ideologia dell'educazione linguistica democratica in “Non è mai troppo tardi”

Paola Mondani, Università Telematica Leonardo da Vinci

[paola.mondani@unidav.it](mailto:paola.mondani@unidav.it)

**Riassunto:** Negli studi di ambito linguistico, c'è una vistosa lacuna relativa all'opera educativa e didattica di Alberto Manzi, noto al grande pubblico come “il maestro della TV” che, con il suo *Non è mai troppo tardi* (1960-1968), ha dato un contributo significativo alla lotta contro l'analfabetismo nel nostro Paese. Manzi non ha mai teorizzato la sua azione pedagogica in uno scritto organico, ma di essa ci rimane una corposa documentazione video, a partire dalla quale è possibile riscoprire le linee ideologiche e metodologiche del suo lavoro. Nel presente contributo, in un confronto capillare con il testo delle *Dieci tesi*, vengono messi in luce aspetti dell'ideologia e della prassi dell'educazione linguistica democratica in *Non è mai troppo tardi*.

**Parole chiave:** Alberto Manzi, Non è mai troppo tardi, Dieci tesi, educazione linguistica democratica, analfabetismo.

**Abstract:** In the field of linguistics, there exists a significant gap concerning the educational and didactic work of Alberto Manzi, widely known as ‘the TV teacher’, who importantly contributed to combating illiteracy in Italy through his programme ‘Non è mai troppo tardi’ (1960-68). While Manzi did not organically formalize his pedagogical approach in writing, extensive video documentation of his work remains, offering a valuable resource for rediscovering the ideological and methodological foundations of it. This paper examines the ideological and practical dimensions of democratic language education in ‘Non è mai troppo tardi’, through a detailed comparison with the text of ‘Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica’ (1975).

**Keywords:** Alberto Manzi, It's never too late, Dieci tesi, democratic linguistic education, illiteracy.

## 1. Introduzione

Il programma *Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per adulti analfabeti* (d'ora in avanti *NEMTT*), condotto dal maestro Alberto Manzi, andò in onda sul Canale Nazionale dal 1960 al 1968 ed ebbe, com'è noto, un impatto significativo sulla condizione sociolinguistica dell'Italia del tempo, che nel 1960 contava ancora oltre due milioni di persone analfabete, cioè circa il 4% della popolazione totale (Farné, 2003: 38). Il successo della trasmissione andò ben al di là delle aspettative: un milione di persone riuscì a ottenere un titolo di studio minimo, seguendo i corsi in TV e frequentando i posti di ascolto (PAT) distribuiti su tutto il territorio nazionale, sotto la guida di circa «duemila maestri ufficiali dello Stato» (Farné, 2024a: 177); mezzo milione di persone, invece, seguiva esclusivamente le lezioni del maestro Manzi e, tra queste, c'erano anche bambine e bambini in età prescolare oppure che non potevano andare a scuola, per ragioni di salute, disabilità o barriere geografiche (Farné, 2003: 46); ma, soprattutto, milioni di persone anziane impararono a leggere e a scrivere e questo, racconta lo stesso Manzi, fu per loro motivo di grande orgoglio (Manzi, 1992: 88).

*NEMTT* è stato anche «uno dei più importanti successi internazionali della rai prima della riforma del 1974» (Farné, 2003: 46): circa settanta Paesi nel mondo, soprattutto in Africa e in America Latina, si ispirarono a questo format per avviare azioni di alfabetizzazione delle persone adulte<sup>1</sup>. La trasmissione rai, infatti, su segnalazione dell'UNESCO, nel 1965 ricevette il premio dell'ONU al Congresso internazionale degli organismi radio-televisivi che si tenne a Tokyo; nell'occasione, fu giudicato «uno dei programmi meglio riusciti nella lotta contro l'analfabetismo» (Farné, 2003: 46).

Gli anni in cui andò in onda *NEMTT* furono anche quelli della contestazione della pedagogia linguistica tradizionale e dell'ideologia su cui si fondava l'insegnamento della lingua italiana a scuola (Gensini, 2005: 46-47). Furono anni di grande fermento, di dibattiti cruciali, che avrebbero segnato uno spartiacque nelle ricerche sull'insegnamento dell'italiano come lingua madre, dando avvio a quel «complesso di riflessioni teoriche, posizioni politiche e proposte didattiche» noto come “educazione linguistica” (Lo Duca, 2013: 19); una denominazione che comincia ad acquisire questo significato a partire dagli anni Settanta del Novecento e che oggi indica specificamente una disciplina e il relativo ambito di studi (Lo Duca, 2013: 13-14).

Tra il 1960 e il 1968, inoltre, possiamo individuare almeno due anni simbolici<sup>2</sup>. Il primo è il 1963, quando Tullio De Mauro pubblicò la *Storia linguistica dell'Italia unita*, considerata il nucleo originario e il punto di partenza per la definizione dei principi dell'educazione linguistica democratica, destinata a influenzare il successivo sviluppo degli studi, degli interventi educativi e delle azioni didattiche nell'insegnamento dell'italiano come L1 (De Renzo, 2018: 94). Il secondo è il 1967, l'anno della pubblicazione di *Lettera a una professoressa*, un piccolo libro scritto dagli allievi della scuola di Barbiana

---

1. Per una ricognizione delle principali iniziative formali di alfabetizzazione e di educazione popolare degli adulti in Italia, dall'unità agli anni Settanta del Novecento, si veda Rossetti Pepe, 1973: 121-170, e la relativa bibliografia.

2. Per una più estesa ricostruzione del contesto storico, sociale e culturale da cui scaturirono le *Dieci tesi*, cfr. Banfi, 2019.

di don Lorenzo Milani, che rappresentò una dura critica al sistema scolastico italiano del tempo e ai dannosi preconcetti su cui esso si fondava (Patota, 2014: 17).

In seno a questo dibattito, Alberto Manzi ebbe un ruolo di sicuro rilievo, anche (ma non esclusivamente) in ragione della risonanza mediatica che ricevette la sua azione educativo-didattica e umanitaria, proprio grazie al programma televisivo *NEMTT*. Il successo della trasmissione aveva portato all'attenzione di tutti l'opera di contrasto dell'analfabetismo che Manzi, insieme alle migliaia di insegnanti che operavano nei PAT, stava conducendo: come lui stesso racconta (col sorriso pacato e ironico che lo contraddistingue) nell'intervista curata da Roberto Farné per la regia di Luigi Zanolio, molti dei personaggi dello spettacolo che egli invitava in trasmissione accettavano di partecipare gratuitamente, «perché l'analfabetismo era sentito come un problema nazionale e ognuno dava volentieri un piccolo contributo» (Farné, 2024a: 179).

Ma Alberto Manzi non fu solo “il maestro della televisione”:

Egli va collocato tra le figure più significative che hanno animato, dal secondo dopoguerra, con il ritorno della democrazia, la critica e il rinnovamento della scuola di base in Italia, nell'ambito di quella “Pedagogia popolare” che ha avuto fra i suoi protagonisti di spicco Mario Lodi, don Milani, Danilo Dolci, tutti fra loro coetanei insieme a Manzi, essendo nati tra il 1922 e il 1924. In tale contesto, Alberto Manzi si è caratterizzato per la capacità di delineare un modo di essere e di fare l'insegnante di alto profilo etico e professionale, da cui emergeva la capacità di saldare una competenza didattica scientificamente fondata, con l'impegno educativo concepito come “presa di coscienza” sulla realtà e sulla condizione umana (Farné, 2003: 42).

Eppure, nonostante l'indubbio e indiscusso valore storico, culturale, educativo e didattico del lavoro di Manzi, a cento anni dalla sua nascita (1924-1997) si rileva ancora una forte lacuna negli studi, in particolare nell'ambito dell'educazione linguistica e della didattica dell'italiano; cioè, paradossalmente, proprio nel campo d'azione che l'ha reso noto al grande pubblico.

Il presente studio è volto a indagare alcuni aspetti della prassi e dell'ideologia educativa e didattica di Manzi nell'insegnamento dell'italiano a persone adulte analfabete e semianalfabete, così come emergono dal suo primo programma televisivo<sup>3</sup>, che verranno messi a confronto con i principi dell'educazione linguistica democratica enucleati all'interno delle *Dieci tesi*<sup>4</sup>.

---

3. Dal 1960 al 1996 (cioè, fino a un anno prima della sua scomparsa), Alberto Manzi è stato autore e conduttore di programmi educativi radio e TV per l'infanzia, l'adolescenza e l'età adulta: per un elenco completo, si rimanda a Farné, 2024a: 191-192.

4. Il testo delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, da cui si cita, è disponibile in rete sul sito del GISCEL, al seguente indirizzo: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione: 09 giugno 2024). Inoltre, il testo integrale è riportato in Loiero e Lugarini (ed.), 2019.

Come vedremo, è possibile rilevare una profonda coincidenza con i valori e i metodi dell'educazione linguistica democratica, che permette non soltanto di riconsiderare il posto che Manzi ha occupato nel contesto della critica alla pedagogia linguistica tradizionale e il contributo che ha reso alla trasformazione e al rinnovamento di quest'ultima (Paganoni, 2023), ma anche, in qualche modo, di riflettere sulla sua condizione di "pioniere" relativamente all'applicazione di principi che sarebbero stati sanciti solo successivamente nel documento programmatico delle *Dieci tesi*, redatto com'è noto nel 1974 e pubblicato nel 1975 (Ramat, 2018: 53). Nei primi anni Settanta del Novecento, inoltre, con i "decreti delegati" si realizzava «il primo tentativo di far dialogare scuola e società» e le forze sociali progressiste mettevano in campo azioni per la

promozione culturale di chi, troppo presto entrato nel mercato del lavoro, non aveva potuto concludere il ciclo della scuola dell'obbligo [...]. Si parlava di "diritto all'alfabeto", di scuole popolari e si rendeva concreto il disegno delle esperienze pedagogiche di Alberto Manzi e del suo televisivo *Non è mai troppo tardi* (Banfi, 2019: 19).

L'essere avanti rispetto ai tempi è una cifra caratteristica dell'opera di Manzi; lui stesso raccontava alla moglie Sonia di non sentirsi compreso: «sono avanti cinquant'anni – le diceva – per questo non mi capiscono» (Convertini, 2024: 17). Vi sono alcuni aspetti della sua attività pedagogica, che, com'è stato osservato, fanno di lui un «maestro di inclusione» *ante litteram* (Emili et Lupi-Sabatano, 2023); la sua azione pedagogica era centrata sulla persona, sull'apprendente come individuo: egli metteva in pratica strategie comunicative e didattiche innovative per soddisfare quei bisogni educativi che oggi vengono tecnicamente definiti "speciali"<sup>5</sup>, cioè, in altri termini, per garantire a tutte le persone, e in particolare a quelle che vivono situazioni di maggiore svantaggio, di avere accesso, «a prescindere dalle loro condizioni biologiche, psicologiche, sociali, economiche e culturali [...], alle informazioni, alla cultura e ai servizi di cui necessitano per partecipare attivamente alla vita della comunità sociale, senza essere ostacolate o escluse» (Bachis, 2022: 1019).

Alla luce di queste premesse, nel presente contributo darò conto di alcuni aspetti educativi, didattici e ideologici presenti in *NEMTT* che dimostrano una forte corrispondenza con i principi dell'educazione linguistica democratica. L'analisi, fondata su un confronto capillare con il testo delle *Dieci tesi*, è stata suddivisa e organizzata in tre sezioni: la prima riguarda aspetti dell'ideologia del maestro, che emergono in particolare dalle dichiarazioni d'intenti; la seconda è relativa alla prassi educativa e didattica; nella terza, infine, si analizzeranno i diversi elementi impiegati per le lezioni, cioè le parole, i testi e le immagini.

---

5. Per una definizione estesa del concetto di BES, si rimanda in particolare a Isidori, 2016; sulle più aggiornate teorie, politiche culturali e azioni educative e didattiche in materia di inclusione è degno di nota in particolare il corposo volume edito dalla SIPED (Società Italiana di Pedagogia), Elia, Polenghi e Rossini (ed.), 2019.

Il *corpus* d'indagine è costituito da quattordici puntate (tredici del primo e una del secondo corso<sup>6</sup>), per un totale di 420 minuti<sup>7</sup>. Per la trascrizione dei testi, ho seguito gli stessi criteri grafici impiegati per il LIT, *Lessico Italiano televisivo* (Biffi et Cialdini 2022: 123); in aggiunta a questo, dove necessario ho segnalato all'interno di parentesi quadre la gestualità e i movimenti del maestro o di altre persone nello studio televisivo. Infine, in alcuni casi, nel corso dell'analisi si rimanda ad alcune figure che sono inserite in appendice, il cui riferimento, numerato, è riportato sempre tra parentesi.

## 2. Le dichiarazioni d'intenti e l'ideologia

Nei minuti iniziali e/o finali di alcune delle puntate esaminate, sono presenti dei brevi spazi di riflessione, a partire dai quali è possibile ricavare alcune informazioni sul pensiero di Manzi relativamente alla lingua e all'apprendimento linguistico, allo studio e alla conoscenza in generale. In questi discorsi, in cui il tono del maestro è spesso concitato e appassionato, è possibile ritrovare il valore profondamente democratico che ha caratterizzato l'opera e l'azione di Manzi, nell'obiettivo costantemente perseguito di una «democratizzazione del sapere che rappresenta l'*humus* dell'integrazione sociale» (Mulas, 2020: 74).

Gli estratti riportati sotto assumono la funzione di dichiarazioni d'intenti – lo si comprende da espressioni didascaliche quali «voi sapete quello che vogliamo fare insieme» (a) e «questo è il nostro scopo principale» (b) –; illustrano, cioè, le finalità del percorso di apprendimento della lettoscrittura che si sta per intraprendere; in essi è possibile rintracciare i valori dell'ideologia linguistica democratica intesa non solo come «sistema culturale di idee sulla relazione sociale e linguistica, insieme con il loro carico d'interessi morali e politici» (Leone, 2011: 320), ma anche e soprattutto, come vedremo meglio nei prossimi paragrafi, in quanto superamento dei preconcetti che caratterizzavano la pedagogia linguistica tradizionale, i cui «errori teorici e didattici» sarebbero stati appunto denunciati all'interno delle *Dieci tesi* (De Renzo, 2018: 100).

---

6. A partire dalla seconda stagione, al primo corso della trasmissione, che era modellato sul programma delle classi prima e seconda elementare, fu affiancato il secondo corso, «orientativamente tarato sulla terza classe elementare» (Farné, 2003: 40).

7. Ho esaminato tutte le puntate del primo corso attualmente disponibili sulla piattaforma Raiplay: <https://www.raiplay.it/programmi/nonemaitroppotardi> (ultima consultazione: 04/06/2024); presso le teche Rai di Bologna, ho consultato le altre puntate disponibili in forma digitalizzata. Stando alla ricostruzione operata da Claudia Paganoni nell'ambito della sua ricerca per il Dottorato in Scienze Umane dell'Università di Verona, la quale ha generosamente condiviso con me in anteprima questi risultati – e che ringrazio –, le puntate ad oggi disponibili in forma digitalizzata presso le Teche Rai sono in tutto 22 e coprono tutte le stagioni della trasmissione; tra queste, alcune sono visibili anche tramite la piattaforma Raiplay. Nel conteggio complessivo del numero delle puntate, bisogna tenere conto anche del fatto che non ogni anno andava in onda in diretta una nuova stagione del corso: «all'inizio nessuno credeva, e nemmeno io, al successo del programma, che invece fu notevole e così io rifeci il primo corso l'anno successivo, mentre a un altro maestro che aveva fatto il provino insieme a me fu affidato il secondo corso [...]. L'esperienza con questo insegnante non andò bene [...], così, il terzo anno, a me fu affidato il secondo corso e vennero trasmesse le puntate del primo corso registrate l'anno precedente. Il quarto anno, io feci il primo corso e il secondo era la registrazione dell'anno precedente, e così si andò avanti di anno in anno per otto anni: io facevo un corso in diretta, il primo o il secondo, e l'altro era quello registrato l'anno precedente» (Farné, 2024a: 179).

L'idea che ne emerge è relativa, in primo luogo, al valore incommensurabile della lingua scritta e dell'abilità di saperla decifrare e dominare, in quanto strumento d'accesso alla conoscenza di sé, delle altre persone e del mondo.

a) Come / questo nostro amico / chissà quante volte anche voi vi siete trovati in queste condizioni // nell'impossibilità / cioè / di conoscere quello che altri uomini hanno detto // non con la viva voce / ma con dei segni / con dei [sic] strani segni // Ebbene voi sapete / quello che vogliamo fare insieme / conoscere / imparare il significato di questi segni / che rappresentano un qualcosa // che ci fanno sentire la voce degli altri uomini // questi segni non sono molti / /potremmo dire che sono 21 i segni essenziali / della nostra lingua // e con questi 21 segni / noi riusciamo a dire e a scrivere / e a far leggere / tutto quello che sentiamo / tutto quello che vogliamo / tutto quello che abbiamo bisogno di far conoscere agli altri (10 ottobre 1964).

b) Eccoci nuovamente insieme / per imparare a leggere e a scrivere // io direi / però / di più / per imparare a conoscere meglio / il mondo / e noi stessi / perché questo è il nostro scopo principale / imparare a leggere e a scrivere per conoscere tutto il resto dell'umanità (14 gennaio 1966).

In secondo luogo, nell'estratto a) si ritrova una descrizione del linguaggio verbale che è esattamente coincidente – seppure resa in una forma naturalmente semplificata – con quella, più tecnica, offerta nella prima delle *Dieci tesi*, che notoriamente assume infatti un «carattere introduttivo e generale» (Lavinio, 2019: 51):

**Tesi I. La centralità del linguaggio verbale:** Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.) [...] E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche.

D'altronde, anche i discorsi di Manzi qui assumono una funzione introduttiva (costituiscono per giunta i minuti iniziali delle puntate di apertura di due diverse stagioni della trasmissione) e dunque muovono proprio dalla presentazione dell'oggetto del corso: la lingua scritta.

Com'è stato opportunamente osservato, l'enunciato principe del «manifesto programmatico del GISCEL» (Lo Duca, 2013: 52) è per così dire il più semiotico di tutti, in quanto mette in luce l'onnipotenza semantica del linguaggio verbale, cioè la capacità della lingua di «parlare di tutto e persino di sé» stessa (Lavinio, 2019: 54); ed è proprio questo l'aspetto della lingua – in questo caso specifico, di quella scritta – che il maestro vuole sottolineare, nel ribadire l'importanza di conoscere e saper com-

binare tra loro, a fini comunicativi ed espressivi, tutti i segni della lingua italiana: lo dimostra “proprio” l’impiego reiterato dell’aggettivo indefinito *tutto*, che serve a spiegare in modo inequivocabile questa qualità totalizzante ed esclusiva della lingua: «e con questi 21 segni / noi riusciamo a dire e a scrivere / e a far leggere / **tutto** quello che sentiamo / **tutto** quello che vogliamo / **tutto** quello che abbiamo bisogno di far conoscere agli altri» (a); «imparare a leggere e a scrivere per conoscere **tutto** il resto dell’umanità» (b).

Ma c’è un altro aspetto, che, analogamente a questo, trova un riscontro puntuale in una delle *Dieci tesi* del GISCEL e che caratterizza diffusamente, come vedremo, l’intera prassi didattico-educativa di *NEMTT*; se ne incontrano per così dire un assaggio e un’anticipazione nelle parole contenute all’interno dell’estratto b): «è questo il nostro scopo / imparare a leggere e a scrivere per conoscere meglio tutto il resto dell’umanità». Il secondo principio delle *Dieci tesi* ribadisce infatti proprio l’importanza dell’acquisizione delle competenze linguistiche non come fine a sé stessa, bensì in quanto essenziale strumento d’accesso «alla vita sociale e intellettuale». E sembra proprio questa l’idea che Manzi intende veicolare al suo pubblico di apprendenti e che darà prova di perseguire a maggior ragione nella pratica:

**VIII. Principi dell’educazione linguistica democratica.** 2. Lo sviluppo e l’esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.

Ma il valore sociale dell’apprendimento linguistico e l’importante funzione di riscatto dall’ignoranza – e dunque, spiega Manzi, dalla miseria e dalla schiavitù<sup>8</sup> – che assume la competenza alfabetica sono temi affrontati di continuo all’interno delle lezioni di *NEMTT*: per esempio in alcuni momenti di meta-riflessione, di cui si riportano due estratti, nei quali si discorre proprio dell’utilità sociale della scuola e dell’apprendimento.

Ecco la nostra O / ma questa volta non voglio dirvi “come orologio” / voglio che la ricordiate un po’ come il mondo [disegna il mondo all’interno della O] / perché? / perché / come voi / oggi / nel mondo / altre migliaia di persone [da qui in avanti, la voce di Manzi rimane fuori campo e compaiono delle immagini di persone provenienti da ogni parte del mondo] / vanno a scuola / / sono persone / di diversi popoli / di diverse razze / molto lontani da noi / ma che hanno capito come voi / che / se vogliamo vincere tutti / la fame / la miseria / la schiavitù / perché / è

---

8. Durante i suoi viaggi in Sud America, Manzi aveva osservato da vicino gli effetti dell’analfabetismo nella condizione dei *campesinos* (contadini) nei latifondi, «uomini e donne che pativano lo sfruttamento, e che erano vittime del loro analfabetismo poiché, se non sapevano leggere e scrivere, non potevano iscriversi ai sindacati e non potevano votare. E, racconta Manzi, chi insegnava loro a leggere e a scrivere rischiava di essere picchiato o considerato un sovversivo». L’esperienza sudamericana di Manzi durò vent’anni: dal 1955 al 1976, egli trascorse ogni estate sull’altopiano andino, tra Ecuador e Perù, per insegnare a leggere e a scrivere (in lingua spagnola) agli Indios (Farné, 2024b: 5-6).

veramente una schiavitù quella di non saper leggere / di non saper scrivere / e / soprattutto se vogliamo vincere la cosa più terribile di tutte / l'ignoranza / si deve studiare / / tutto il mondo vi dicevo / ha compreso questo / / e l'ha compreso / perché / è stato finalmente capito / che soltanto l'istruzione / potrà far sì che tutta l'umanità possa vivere meglio (10 ottobre 1964).

“La scuola è la casa del sapere” [scrive]. La scuola è la casa del sapere / forse sembrerà una frase un po' / artefatta / ma / è fondamentalmente vera / guardate / quando mandiamo i nostri figlioli a scuola / quando noi andiamo a scuola / non è che andiamo a scuola perché la scuola ci può dare tutto / e insegnare tutto / no / anche noi maestri / anche i professori / anche i professori dell'università / non possiamo sapere tutto / / vorremmo sapere tutto / ogni uomo desidera conoscere tutto / ma non si può sapere tutto / / la scuola ha un'altra funzione / quella di / aiutarci ad amare / a farci conoscere / quella che è la bellezza del sapere / farci conoscere il resto del mondo / dell'umanità / per farci diventare migliori / questo è quello che la scuola vuole ottenere / casa del sapere in questo senso / / dove si impara ad amare / a voler sapere sempre di più / quando mandiamo i nostri figli a scuola lo facciamo perché abbiano proprio / questo insegnamento / che imparino ad amare / lo studio / per diventare degli uomini migliori / / ora / anche questo è un argomento che vorrei che voi discuteste con i vostri insegnanti / / l'importanza / la funzione della scuola / e potremmo collegare queste due parole / scuola e scienza / / e vedere fino a che punto sono vicine / fino a che punto sono simili / fino a che punto / possono portare l'uomo / a diventare migliore (senza data, 1° corso, ID TECA: C13173).

Si tratta decisamente di momenti televisivi di elevata qualità, che hanno contribuito a veicolare riflessioni importanti e necessarie non soltanto sull'utilità della scuola e dello studio, ma anche e soprattutto sull'amore per la conoscenza; sono discorsi dalla portata e dal carattere universali, vale a dire destinati a una platea decisamente più vasta e varia di quella delle persone adulte analfabete cui era *in primis* destinato il programma.

Ma dietro questi discorsi si può scorgere anche una finalità pratica, vale a dire quella di contrastare la naturale resistenza all'apprendimento e allo studio delle persone adulte analfabete e semianalfabete, sostenuta dalla convinzione che saper leggere e scrivere è inutile per e nella vita di tutti i giorni; una forma di diffidenza, mescolata a pudore e senso di inadeguatezza, di cui Manzi doveva essere certamente consapevole, anche per aver fatto esperienza diretta di alfabetizzazione dei contadini sudamericani, tra il 1955 e il 1976 (Farné, 2024b: 5). Tracce di questa esperienza si ritrovano nel romanzo *La luna nelle baracche* (1974): «Ma forse loro un po' di alfabeto non lo volevano neppure. Doveva essere faticoso stare ad imparare a leggere e a scrivere, per farne poi che cosa? Mica si legge la terra!» (Manzi, 2024: 84).



Da queste riflessioni esplicite sulla lingua, sull'apprendimento linguistico, sulla scuola e sul sapere si comprende come Manzi tenga sempre presente la reale condizione socioculturale ed esistenziale delle persone cui sono destinate le sue lezioni<sup>9</sup>: conosce la loro fatica, il loro senso del pudore e della vergogna e opera didatticamente per aggirare questi potenziali ostacoli all'apprendimento, questi potenziali filtri affettivi<sup>10</sup>.

Per farlo, Manzi ricorre anche all'aiuto di personaggi noti dello spettacolo (Aldo Fabrizi), dello sport (Gino Bartali), della musica (Gino Bechi), che in qualità di ospiti della trasmissione ribadiscono queste stesse idee, in alcuni casi partendo dalla propria esperienza personale: «BARTALI: [...] voi avete visto quanta fatica / quanti sacrifici dobbiamo fare per raggiungere un traguardo / beh io nella mia carriera di traguardi ne ho raggiunti tanti // però credo che più importante per voi è il traguardo dello studio // [...] perché questo vostro traguardo deve servire per tutta la vita / per il benessere anche dei vostri figli» (12 gennaio 1962).

Ma queste parole assumono anche un'altra importante funzione, di carattere ideologico: servono a plasmare la percezione delle persone comuni relativamente alla competenza alfabetica e, più in generale, alla lingua scritta; in questo caso, allora, l'educazione linguistica è impiegata come uno «strumento privilegiato per superare una concezione "popolare" e ascientifica» (Nitti, 2023: 22) sia dell'apprendimento linguistico sia, in senso più ampio, della funzione della lingua nella vita individuale e collettiva.

### 3. La prassi educativa e didattica

I diritti linguistici della Costituzione (artt. 3 e 6) sono la base e il punto di partenza dell'intero testo delle *Dieci tesi*; tuttavia, essi trovano una formulazione specifica e più dettagliatamente argomentata nella quarta tesi. In essa, viene anche ribadita l'importanza della lotta contro l'analfabetismo, che non deve essere di esclusivo appannaggio della scuola, bensì deve coinvolgere attivamente anche altre istituzioni:

**Tesi IV. I diritti linguistici nella Costituzione** [...] la scuola non è né deve essere lasciata o creduta sola dinanzi ai compiti accennati [...]. Altri momenti e istituti di una società democratica sono chiamati al grande compito di garantire una attivazione paritaria delle capacità

---

9. Così ne parla nell'intervista a Farné del 1996: «Sono partito da questo principio, che l'adulto, anche se analfabeta, non è deficiente; è una persona che vive, ha i suoi problemi e cerca di risolverli, per cui io gli devo parlare come parlo con qualsiasi altra persona. Lui non conosce certi strumenti culturali e io cerco di dargli una mano usando quegli strumenti in modo che anche lui impari ad usarli. Tutto qui» (Farné, 2024a: 177).

10. Per "filtro affettivo" si intende quella sorta di blocco psicologico che si attiva nell'apprendente e inibisce il processo di acquisizione; esso è causato da fattori personali come per esempio la vergogna, che genera una forma di ansia demoralizzante, un rapporto competitivo con gli altri discenti oppure il grado di significatività psicologica individuale dell'apprendimento ecc.; naturalmente, il livello del filtro affettivo si abbassa se nel contesto viene impiegato uno stile didattico-educativo accogliente e non giudicante: cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli, 2015: 137-138 e 182.

linguistiche di tutti. Pensiamo, specie in un paese di persistente cronico analfabetismo come l'Italia, alla fondamentale importanza dei centri di pubblica lettura, ai centri di recupero, promozione e rinnovata utilizzazione sociale delle tradizioni etnico-culturali, alla maturazione e diffusione di una nuova e diversa capacità di partecipazione sia ricettiva sia anche produttiva, autonoma, decentrata alla elaborazione dell'informazione di massa, oggi delegata in modo fiduciario, o più spesso inconsapevolmente abbandonata alla gestione dei potentati dell'informazione. Uno sforzo coordinato e molteplice di tutte le istituzioni che attivano (o dovrebbero attivare) la vita culturale di massa, cioè la vita di massa sotto il profilo della cultura e dell'informazione, è la condizione per la piena attivazione delle capacità verbali.

Quindici anni prima della pubblicazione delle *Dieci tesi*, il progetto di *NEMTT* prendeva avvio proprio nel quadro di un'azione pedagogica e didattica permeata dall'articolo 3 della Costituzione: il lavoro che Manzi ha svolto insieme con le migliaia di insegnanti italiane/i dei PAT muoveva proprio dalla volontà di garantire l'uguaglianza e la pari dignità di tutte le persone, operando al fine di rimuovere quegli ostacoli di carattere sociale che impedivano (e impediscono) il pieno sviluppo della persona umana e la sua partecipazione effettiva alla vita economica e sociale del Paese.

D'altronde, tutta l'opera di Manzi – didattica, educativa, editoriale, letteraria, mediatica – è stata caratterizzata da una tensione costante verso la democratizzazione del sapere, da un «impegno civile e politico per l'emancipazione sociale attraverso la concezione dell'educazione come pratica di libertà responsabile volta all'affermazione dell'essere persona» (Di Michele, 2022: 66); non bisogna dimenticare infatti che l'esistenza di Manzi si colloca nell'Italia del dopoguerra, in cui si stava edificando un nuovo senso di appartenenza collettiva «aderente ai principi di democrazia e partecipazione, di giustizia e di affermazione della prospettiva umanistica contenuti nella neonata Carta costituzionale» (Di Michele, 2022: 66).

Pertanto, l'apprendimento linguistico non può che essere inserito, per Manzi, in una più ampia visione di sviluppo, crescita e miglioramento delle condizioni esistenziali della persona, perché, come riassunto nel periodo d'apertura proprio della quarta tesi, «una pedagogia linguistica efficace deve badare a tutto questo: cioè al rapporto tra sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi III) e sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale dell'individuo (tesi II), in vista dell'importanza decisiva del linguaggio verbale (tesi I)».

Ora, le indicazioni concrete su cui fondare l'educazione linguistica nella (nuova) scuola democratica sono com'è noto condensate nell'ottava tesi, «la *pars construens* del documento» (Calò, Guerriero et Marchese, 2019: 111), in cui sono elencati i dieci principi. Per analizzare la prassi educativa e didattica di *NEMTT*, di cui è oggetto il presente paragrafo, e per illustrare e descrivere i diversi materiali linguistici e gli strumenti impiegati per l'azione pedagogica, di cui si parlerà nel prossimo, è necessario pertanto fare riferimento più nello specifico proprio a questi principi.

Segnatamente, l'applicazione del secondo principio è ravvisabile in alcune delle esercitazioni proposte da Manzi nella fase conclusiva della lezione (cioè nella fase della riflessione finale, che segue quelle della motivazione iniziale, dello sviluppo e della fissazione del tema<sup>11</sup>: Wanschelbaum, 2014: 242). Si tratta di attività che mirano all'«addestramento delle capacità verbali» (VIII.2), al fine di educare al pensiero critico, sviluppando la capacità di parlare attraverso un passaggio graduale da forme di espressione strettamente legate al contesto, a forme che via via se ne allontanano (Calò, Guerriero et Marchese, 2019: 123).

Negli estratti riportati sotto sono chiaramente visibili la struttura e l'impostazione del percorso educativo proposto: l'apprendente viene guidata o guidato attraverso un percorso del pensiero che dal singolo segno – quello di cui è oggetto la lezione che si è appena conclusa: per esempio, nell'estratto a) sono le vocali *i, o, u*; nell'estratto b) è la lettera maiuscola iniziale dei nomi di città – conduca alla parola (in a: *io, tu, lui, loro, noi*; in b: *Milano, Napoli, Torino* ecc.), a ciò che essa rappresenta nella realtà (fig. 1 e 2) e infine alla più vasta riflessione che si può generare proprio a partire da questi stessi elementi, che coinvolga la sfera del pensiero astratto:

(a) Che cosa ho scritto? / ho scritto io / tu / lui / loro / noi // perché ho scritto questo? / bene / cominciamo intanto da questa prima parola / io / questa parola che già potete scrivere / già potete leggere / per lo meno / perché conoscete queste due vocali / ci siamo mai chiesti ... / noi ce lo chiediamo sempre / qualche volta / io che cosa sono? / io mangio dormo vivo // sono in questo simile a qualsiasi animale / anche l'animale mangia dorme vive // però / io penso / ho questa facoltà / io ragiono / io amo / io posso odiare // soprattutto io penso / perciò io sono un uomo / questo è quello che mi distingue da tutti gli altri esseri viventi // ma come uomo / sono l'unico? / questo è quello che dobbiamo chiederci // sono io solo? / io solo che lavoro / io solo che studio / io solo che / mi preoccupo di conoscere sempre di più? // o in tutto il mondo ci sono altri uomini come me? / che pensano / che studiano / che lavorano / che sudano / che soffrono / come soffro lavoro sudo e studio io? / e noi // ecco perché io tu lui loro noi / siamo tutti uguali // io tu lui loro noi / ha un significato / io aggiungerei un'altra parola / io tu lui loro noi siamo / e voi stessi dovrete darvi una risposta / ma voi stessi con i vostri insegnanti dovrete riprendere questo discorso / e vedere se c'è veramente una differenza tra un uomo che vive in un posto o un altro / o se forse questi uomini / sono / praticamente tutti uguali (14 gennaio 1966).

(b) Avete visto anche come si scrivono in caratteri di stampa i nomi propri delle città / l'iniziale è sempre maiuscola // ancora un altro esercizio // “La città che conosco è ...” [scrive] // [...] sarebbe importantissimo / se riusciste a scrivere le vostre impressioni sulle città che conoscete / ma per lo meno discuterne con i vostri insegnanti / vi accorgeteste che ci sono molte

---

11. Si tratta di uno schema che la studiosa ha osservato nell'esame della struttura di *Más vale tarde que nunca*, il piano di alfabetizzazione nazionale a distanza via radio realizzato in Argentina nel 1987, con la collaborazione dello stesso Manzi: <https://www.centroalbertomanzi.it/mas-vale-tarde-que-nunca/> (ultima consultazione 22/07/2024).

cose / che normalmente sfuggono alla nostra attenzione / anzi io vorrei darvi un esempio / un / un tassista / ossia un conducente di un'auto pubblica / qui a Roma / un uomo semplice come tutti noi // ha fissato / con delle poesie / le impressioni che / la città / suscita in lui [...] / adesso io vi leggo una poesia / e questa può darci l'idea / di come le cose più insignificanti possano veramente / farci meditare / veramente essere scoperte di nuovo / per esempio / la caratteristica della città è il suono delle sirene in certe ore / ma mai nessuno di noi le nota / mai nessuno di noi fa attenzione a questo suono [...] // "a bon'ora a bon'ora urlano le sirene / e vicine e lontane / e tutt'in coro invitano al lavoro / ma spesse volte / ripenso alle sirene della morte / ar fuggi fuggi / ai lutti / alle rovine // Signore / tu / sei la bontà infinita / te prego / 'ste sirene che ogni mattina 'nvitano al lavoro / siano sempre la sveglia della vita / assieme alle campane dell'amore" (16 gennaio 1967).

È questo un aspetto cruciale della prassi didattica-educativa di *NEMTT*, che concorre a evidenziare la forte risonanza con i valori espressi all'interno delle *Dieci tesi*; in particolare, qui sembra possibile ravvisare un'azione didattica volta al superamento di quel vacuo verbalismo che caratterizza «da quando scuola è scuola» (De Mauro, 2018: 58) tutta la tradizione scolastica, non soltanto italiana, vale a dire quella tendenza ad annullare il pensiero critico, autonomo, libero, mediante la meccanica ripetizione di contenuti appresi studiando, in forza della quale il «sapere si misura fundamentalmente non come saper fare e saper tacere al momento opportuno, ma saper ripetere quello che si è studiato» (De Mauro, 2018: 58).

Ma torniamo a Manzi. Dalla lettura di questi due estratti emergono alcuni aspetti degni di nota: 1) in a), la scelta dei pronomi personali (*io, tu, lui, loro noi*) non è casuale, ma ha evidentemente lo scopo di stimolare una riflessione sull'identità dell'*io* e del *noi*, ovvero sulla posizione dell'individuo in rapporto all'altra persona e alla collettività; 2) in b), attraverso l'esempio di un "poeta della strada", vengono messe in luce la funzione espressiva e soprattutto la forza illocutiva e perlocutiva della lingua, cioè la sua capacità di «intervenire a trasformare l'esperienza stessa» (tesi I), che non è appannaggio esclusivo dei letterati e delle letterate – spiega implicitamente Manzi – ma è propria di ogni essere umano: deve essere soltanto esercitata e sviluppata; 3) la poesia del tassista presenta alcune espressioni in dialetto romanesco, che nella lettura ad alta voce Manzi certo non dissimula: questa scelta si colloca nel più generale contesto della questione dialettale (Gensini, 2005: 19-55), di cui diremo meglio nel prossimo paragrafo, che naturalmente prende forma anche nelle *Dieci tesi* (segnatamente, nel punto E della VII, per la *pars destruens*, e nel principio 3 dell'VIII, per la *pars construens*); 4) per rinforzare il concetto di cui si è detto al punto n. 2, il tassista romano è definito «un uomo semplice come tutti noi»; nell'uso di questo *noi* possiamo intravedere un'altra delle cifre caratteristiche dell'azione didattica di Manzi, vale a dire la profonda umiltà del maestro e il rispetto per chi ha di fronte, che scaturisce da un sentimento di uguaglianza tra tutte le persone del mondo<sup>12</sup>.

---

12. Sul valore della parola *noi* nella pedagogia di Manzi, si veda per esempio Convertini, 2024: 110-115.

Un esempio di questo atteggiamento benevolo, sensibile e umano – inclusivo, potremmo aggiungere – è riportato nell’estratto b), nel quale Manzi interagisce in studio con uno degli allievi dei posti di ascolto, un uomo anziano analfabeta che, seguendo le sue lezioni, ha imparato a firmare («mi hanno detto che adesso va all’ufficio postale e riscuote la pensione da solo / e non fa più la croce / è vero?»: 24 febbraio 1961). Inoltre, tale atteggiamento si ritrova anche nel modo in cui viene affrontato l’errore e la paura di sbagliare e di non riuscire, sia nella riflessione teorica (c) sia nella pratica (a, b):

a) Sa quante volte io ho sbagliato in televisione / di proposito / per far vedere che / sbaglia pure il maestro ’nsomma / per cui è umano / pure se tu sbagli non te devi preoccupare / andiamo avanti / perché tanto sbaglio pure io / bonanotte (intervista di Farné, 1997)<sup>13</sup>.

b) M: Ecco / prenda questo [Manzi dà il gesso all’allievo] / lo scriva un pochino grande eh [l’allievo B. comincia a scrivere il suo nome alla lavagna; scrive “Bram” e si blocca] / eh / se ha sbagliato non fa niente eh / come è il suo nome? / B.: no ho sbagliato / M: ha sbagliato? / ecco / cancello questo / [B. ricomincia a scrivere: scrive Braleone Pietro] / M.: Braleone Pietro? / o si è confuso? / B.: me so confuso qui [dice qualcosa sottovoce che fa ridere il maestro, gli altri allievi e la maestra presenti in studio] / M.: no / non importa [Manzi gli prende le mani] / B.: lo riscrivo / M.: lo vuole riscrivere? / ecco lo riscriva da capo [B. ricomincia a scrivere] / / ha visto che tante volte anch’io mi sono sbagliato mentre scrivevo, no? / benissimo [Manzi torna a guardare in camera] / e che cosa vogliamo di più amici? / avete visto le sue mani quando ... / no / non vi posso dire niente / perché sennò mi commuoverei e / lasciamo stare / / non sono mani di scrittore quelle / ma / sono qualcosa di più / qualcosa di meglio» (24 febbraio 1961)<sup>14</sup>.

c) La domanda che / possiamo farci è questa / Sarà difficile? / guardate / anche a me / sembra sempre difficile / ogni volta che comincio a fare un lavoro nuovo / ho veramente paura di non riuscire / però / l’esperienza mi insegna che / quando abbiamo superato / superate le prime difficoltà / noi possiamo veramente andare tranquilli (14 gennaio 1966).

Come si vede, Manzi non assume un atteggiamento sanzionario nei riguardi dell’errore; tutt’altro: il fatto di sbagliare viene presentato come un aspetto naturale dell’apprendimento, nonché connotato all’agire dell’essere umano: tutti sbagliano, persino il maestro, e persino il maestro ha paura di non riuscire, quando inizia qualcosa di nuovo. In questo modo, il maestro contrasta la paura di sbagliare e il senso di vergogna, spesso instillati nell’apprendente da un’educazione «vecchio stampo» (tesi VII), che è infatti parziale in quanto

è rivolta a integrare il processo di educazione linguistica degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita del loro ceto,

---

13. Questa parte è stata omessa dalla trascrizione in Farné 2024a.

14. In questa puntata Manzi invita alla lavagna, una per volta, alcuni alunni e alunne presenti in trasmissione insieme alla loro insegnante del PAT.

quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Essa ha svelato e svela tutta la sua parzialità e inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine (Tesi VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale).

Anche nel punto A) della tesi VII, in cui sono enucleati i limiti della pedagogia linguistica tradizionale, si fa espressamente riferimento all'importanza dell'errore in quanto parte del processo stesso di apprendimento, perché ha l'importante funzione di «verifica e di collaudo di quanto appreso» (Sobrero, 2019: 100); in essa per giunta risuonano anche le seguenti parole del maestro, che si trovano in un gruppo di appunti conservati presso l'archivio del Centro Manzi risalenti all'anno scolastico 1974-75:

Classificare significa impedire un armonioso sviluppo intellettuale, rispettoso dei tempi di crescita individuali; significa impedire un apprendimento cosciente, che nasce, cioè, da un continuo osservare, ragionare, discutere sulle cose; ricerca, questa, che non è mai priva di errori, di incompletezze. Ora se si classifica, l'errore, l'incompletezza, suscita "terrore", per cui si tende ad evitare la causa del terrore copiando, imparando a memoria definizioni fatte da altri, ecc. (Farné, 2024a: 55).

#### **4. La scelta dei materiali: parole, testi e immagini**

I principi delle *Dieci tesi* volti a fornire in modo specifico delle indicazioni sulla gestione del rapporto dialetto-italiano nell'educazione linguistica sono in particolare due:

**VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica.** 3. La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiamente gradualmente.

**VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica.** La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

Da questi principi emerge con assoluta evidenza la centralità della questione dialettale, che, negli anni in cui furono redatte le *Dieci tesi*, era un tema cruciale nel dibattito linguistico, per la duplice urgenza da un lato di «contrastare la visione distorta e imperante di considerare i dialetti come la "malherba" da estirpare» e dall'altro di «verificare se e in che misura il dialetto fosse dominante o esclusivo» (Calò, Guerriero et Marchese, 2019: 126); ma non solo: le espressioni «retroterra linguistico-culturale

personale, familiare, ambientale dell'allievo» e «patrimonio linguistico» denotano anche, al di là del dialetto, il bagaglio linguistico, semiotico e soprattutto lessicale che la persona riceve in dotazione dall'ambiente in cui vive e che inevitabilmente porta con sé ogni qual volta intraprende un percorso di apprendimento, non esclusivamente linguistico (De Mauro, 1998); si tratta appunto del suo bagaglio di partenza, che deve ampliarsi in modo graduale durante tutto il processo educativo mediante aggiunte via via commisurate al livello in cui si trova.

Il materiale linguistico impiegato nelle lezioni di *NEMTT* sembra rispondere proprio a questi requisiti: le parole, le diverse tipologie di testi impiegati sia per la sollecitazione delle preconcoscenze sia per esercizi di individuazione, riconoscimento e lettura dei segni e i diversi contenuti audiovisivi sono ricavati proprio dal contesto sociale e ambientale dell'apprendente<sup>15</sup>, e solo a partire da questi materiali sono proposti esercizi di ampliamento.

Quanto alla presenza del dialetto nell'attività didattica, nelle puntate analizzate se ne incontrano solo due esempi: del primo si è già detto nel paragrafo precedente (p. 85), mentre il secondo riguarda la lettura ad alta voce di alcune poesie di Trilussa, che Manzi spiega e di cui si serve per affrontare un discorso più ampio e profondo sul valore dell'onestà, nella puntata del 10 maggio 1968, l'ultima della trasmissione; entrambi gli esempi incontrati sono pertanto relativi alla sfera della creazione poetica ed entrambi sono rappresentativi del dialetto romanesco<sup>16</sup>.

#### 4.1 Parole

La scrittura delle parole è sempre preceduta da un'immagine, che può assumere diverse forme: quella del disegno del maestro alla lavagna (fig. 1, fig. 4 e fig. 7); quella di un'immagine statica (fig. 3) oppure dinamica, all'interno di un video (fig. 2); quella di un oggetto reale presente in studio (fig. 5 e fig. 6). Al pubblico a casa viene infatti richiesto di osservare prima l'immagine e poi di indovinare la parola che rappresenta; solo a questo punto compare la parola scritta, talvolta in corsivo (fig. 1, fig. 3 e fig. 4), talaltra in caratteri di stampa (fig. 5, fig. 6, fig. 8).

---

15. In un recente studio è stato inoltre osservato come questi aspetti della didattica di *NEMTT* permettano di collocare Manzi tra i e le principali esponenti che hanno contribuito, dal secondo dopoguerra, alla trasformazione della cultura pedagogica italiana, verso l'affermazione della pedagogia popolare e dell'apprendimento esperienziale: Paganoni, 2023.

16. Nella telescuola era naturalmente impossibile operare per l'individuazione del retroterra linguistico-culturale di ciascuna persona; occorre pertanto immaginare la condizione socioculturale del tipo di destinatario cui erano rivolte le lezioni, che era sicuramente a prevalenza dialettale. Inoltre, non potendo certamente dar conto in modo esaustivo della complessa e variegata realtà linguistica italiana, portando esempi dei più diversi dialetti, l'opzione per il romanesco doveva essere, in tal senso, una soluzione per così dire di compromesso, favorita sicuramente anche alla provenienza geografica dello stesso Manzi, che era appunto romano. Stante il fatto che, ad oggi, non è possibile verificare la presenza di eventuali altri dialetti nelle attività didattiche proposte, appare comunque degna di nota la scelta di esibire una varietà diatopica dell'italiano in diretta televisiva, e per giunta scegliendo, nel caso di Trilussa, esempi testuali validati da un certo grado di prestigio letterario.

A che cosa servono le parole? Vengono impiegate dal maestro sia per anticipare l'argomento della lezione – una vocale, una consonante, un gruppo grafico come ad esempio *ci* o *chi*, e così via – facendo leva sulla conoscenza pregressa dei relativi suoni, sia per esercitarsi a posteriori nell'individuazione e nel riconoscimento dei segni via via appresi.

Le parole impiegate di rado denotano idee o concetti, ma rimandano per lo più a elementi concreti della vita quotidiana (*aglio, casa, edera, imbuto, orologio*), della natura (*albero, abete, acacia, bosco, erba, mare, pino*), del mondo contadino (*arare, aratura, asino, oca, orto*), della realtà sociale e della vita nella comunità (*chiesa, chiostro, coro, barbiere*): ad aspetti, cioè, immediatamente presenti nella vita reale delle persone, con cui hanno familiarità e che rappresentano e descrivono il loro ambiente, le loro tradizioni culturali e il loro mondo.

In alcuni casi, le parole descrivono gli elementi rappresentati in un disegno, come ad esempio nella puntata del 10 ottobre 1964, in cui Manzi abbozza una scena di vita quotidiana (fig. 7) per esemplificare l'uso della lettera *o*; dopo aver concluso il disegno, Manzi elenca a uno a uno gli elementi presenti nell'immagine, mentre le lettere che compongono il nome di ciascuno di essi compaiono una per volta in caratteri di stampa sul tabellone: *officina, operaio, orologio, orto, ortolano, fumo*.

In altri, è l'ospite del giorno a rappresentare la lettera da imparare (e la parola che la contiene): nella puntata del 12 gennaio 1962, il cantante lirico Gino Bechi scrive *baritono* e *Barbiere di Siviglia* e poi l'arrivo in studio del ciclista Bartali è anticipato mediante la scrittura della parola *bicicletta*. A volte le parole sono introdotte o accompagnate da immagini statiche (fig. 3), come ad esempio nella puntata del 6 ottobre 1965, in cui vengono mostrate le parole (e i relativi disegni) *cravatta, credenza, cresta del gallo, crostata, crocevia, cruna dell'ago, cruciverba* per spiegare il nesso consonantico *cr*, e *scala, scalpello, scopa, scodella, scure, scudo*, per il nesso *sc-*; in altri casi, invece, sono degli oggetti reali a presentare le parole: nella puntata dell'11 gennaio 1961, per esempio, il maestro è ripreso tra le bancarelle di un finto mercato allestito nello studio di registrazione: la lettera da imparare è la *f* e, per introdurla, egli indica e nomina alcuni oggetti che iniziano proprio con questa consonante: *formaggio, fornelli, fucile, forchette, oggetti di ferramenta, fruste, fiaschi, fune, forbici, frutta, fagioli, fave, reparto femminile* («anche la parola *femminile* comincia con la lettera che oggi studiamo»), *forcine, fibbie, fazzoletti, federe, camicia di fustagno*.

Nel passo riportato di seguito, relativo alla prima puntata della stagione 1964-65, infine, le parole, accompagnate dalla voce fuori campo del maestro, si formano nel video come combinazione delle lettere dell'alfabeto (fig. 8). Si noti come, anche in questo caso, la scelta delle parole non sia casuale, bensì abbia il preciso scopo di offrire un contenuto familiare all'apprendente, in cui possa quindi immediatamente riconoscersi; si tratta, infatti, di un nucleo di vocaboli (*io, noi, padre, madre, Dio, casa*) sufficiente a evocare i principali valori attorno ai quali ruota il microcosmo individuale e collettivo del destinatario tipo di questo *Corso di istruzione popolare*.



Ecco due segni come questi / indicano la parola io // altri segni si compongono insieme / abbiamo un'altra parola / noi / come vedete / è la combinazione di segni / gli stessi segni che si combinano in modo diverso // questa loro diversa combinazione / dà origine a tante / a molte parole / come quest'altra / padre // madre // Dio // casa // io / noi / padre / madre / Dio / casa // tutte parole che una volta dette rievocano in noi delle immagini / basta una parola / per aprire un mondo nuovo davanti a noi (10 ottobre 1964).

## 4.2 testi

Nelle puntate esaminate si riscontrano le seguenti tipologie testuali: 1) brevi narrazioni; 2) filastrocche e semplici poesie non d'autore; 3) testi letterari in poesia e in prosa (solo nel secondo corso); 4) testi di giornale; 5) scritture esposte. Ad eccezione del primo caso, che consiste in un «raccontino» creato *ad hoc* per porre in evidenza alcuni aspetti specifici della lingua, vale a dire i suoni *ce* e *ci*, e di cui si riscontra un solo esempio nella puntata del 27 gennaio 1961, in tutti gli altri si tratta di materiale autentico<sup>17</sup>.

Per esempio, nella puntata del 24 febbraio 1961 sono invitati in trasmissione «gli allievi di Allumiere», un piccolo comune della provincia di Roma; a questi viene chiesto di leggere, a turno, la seguente filastrocca:

Nella botte c'è buon vino,  
nella notte c'è un lumino  
Non c'è rosa senza spina,  
non c'è monte senza cima.  
C'è una nuvola nel cielo,  
c'è una sposa col suo velo.  
Non c'è spiaggia senza mare,  
ma c'è dire senza fare.

Come si vede, nel testo prevalgono parole d'uso comune: la scelta del lessico trova riscontro nella tendenza, già evidenziata nel paragrafo precedente, a proporre vocaboli che abbiano per lo più referenti concreti e che soprattutto trovino un'immediata rappresentazione nel microcosmo individuale dell'apprendente: si tratta di oggetti al tempo presenti nelle case di ogni persona (*botte, vino, lumino*), elementi della natura (*rosa, spina, monte, cima, spiaggia, mare*) e della tradizione (*sposa, velo*),

---

17. Si tratta, per giunta, di una prassi educativa e didattica diffusa e vivamente consigliata nei più recenti studi dedicati all'alfabetizzazione dei bambini e delle bambine, da impiegare nelle diverse fasi del processo di acquisizione della lettura: «è opportuno fare ricorso a testi vicini agli interessi dei bambini e ai loro vissuti, appartenenti al loro ambiente sociale e così come si presentano nella realtà, quindi nel loro supporto materiale originario: dépliant, manifesti, volantini che circolano dentro e fuori la scuola, pubblicità, contenitori di alimenti, scatole di giocattoli, album di figurine, copertine di libri ecc.» (Terruggi et Farina, 2022: 66-67).

aspetti cioè che caratterizzavano il «retrotterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo» (Tesi VIII, 3).

Inoltre, è interessante osservare un particolare impiego in questo testo del materiale linguistico idiomatico: sono presenti alcuni proverbi variati rispetto alla loro forma cristallizzata (*nella botte c'è buon vino per nella botte vecchia c'è vino buono; non c'è rosa senza spina per non c'è rosa senza spine; ma c'è dire senza fare*, che rielabora, a partire dal verso precedente *non c'è spiaggia senza mare*, il proverbio *tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare*); si tratta di elementi linguistico-culturali ben radicati nella coscienza collettiva e che, com'è noto, a partire dai «programmi stesi da Lombardo Radice per la Riforma del 1923», hanno ricevuto una certa attenzione nella didattica dell'italiano partendo dal dialetto, in quanto esempio di lingua viva, che favoriva la sovrapposizione e dunque il graduale passaggio dal secondo al primo (Patota, 2014: 9-10).

È materiale autentico anche il testo di giornale mostrato nella puntata del 6 ottobre 1965, al fine di cercare e riconoscere al suo interno alcuni dei segni appena spiegati, vale a dire i nessi consonantici *cr-* e *sc-*:

Poi / abbiamo un titolo che ci interessa enormemente / guardatelo / leggiamolo insieme / “scoperta a Cerveteri una necropoli etrusca” / necropoli etrusca / queste due parole che cosa ci fanno ricordare? / proprio i suoni che abbiamo visto noi adesso / cronaca / necropoli / etrusca / / ecco il suono *cro* / come nella parola *cronaca* / *sca* come abbiamo visto prima / vi ho detto la parola per esempio *scala* / *scalinata* (6 ottobre 1965).

E sono infine autentiche anche le diverse tipologie di scritte esposte su cui il maestro invita in più occasioni il pubblico a soffermarsi, al fine di allenare la propria competenza di lettura, già in fase di acquisizione.

Dovete poi ricercare questo segno / questa vocale / questa nostra prima lettera / in qualsiasi parte la possiate trovare scritta / dove? / eh pensateci voi stessi / la possiamo trovare scritta sulle targhe delle strade / / la possiamo trovare scritta sui cartelli indicatori / sui giornali / sui libri / sulle vetrine / / in qualsiasi posto dove noi vediamo segni scritti dall'uomo / possiamo trovare anche questa vocale (10 ottobre 1964).

Nello specifico, nelle puntate esaminate troviamo le seguenti scritte esposte: insegne su cui sono scritti i nomi delle vie, delle strade e delle piazze (fig. 9); manifesti affissi sui muri delle città e contenenti avvisi per la cittadinanza (fig. 10); cartelli negli uffici postali, recanti indicazioni in merito alle diverse operazioni che è possibile svolgere in un determinato sportello (fig. 11).

### 4.3 Materiale audiovisivo

Il tratto dell'autenticità caratterizza anche il materiale audiovisivo impiegato: s'incontrano brevi video-documentari di approfondimento, che descrivono ad esempio aspetti della natura, come i ghiacciai o gli animali del bosco (6 ottobre 1965), le più importanti città italiane (16 gennaio 1967), oppure diversi aspetti legati all'attualità (12 gennaio 1962).

Ma gli elementi sicuramente più interessanti e innovativi, relativamente sia alla prassi didattica sia alla comunicazione televisiva, sono i brevi "siparietti" che intervallano le lezioni, e che, nelle puntate esaminate, trovano riscontro essenzialmente in due tipologie: 1) riproduzione di scene di vita reale, che mostrano l'importanza di saper decifrare le comunicazioni scritte riportate sulle insegne e sui cartelli nei luoghi pubblici; 2) il film muto a puntate intitolato "Le avventure di Piero e Sara" (tra le puntate analizzate, se ne incontra un esempio in quella del 7 marzo 1963), che permette di esercitarsi sulla lettura delle didascalie.

Della prima tipologia di filmato (fig. 11), si riporta di seguito un estratto esemplificativo. In questo passo Manzi spiega ai suoi allievi che la capacità di leggere deve essere continuamente esercitata, e non soltanto in contesti per così dire prestigiosi quali sono i libri e i giornali, ma più semplicemente mettendosi alla prova nella vita di tutti i giorni, cioè proprio in quei contesti reali nei quali l'abilità di saper leggere e scrivere risulta davvero indispensabile. Al tempo stesso, il maestro vuole dimostrare e far comprendere alle persone a casa che, grazie alle conoscenze acquisite nel corso delle lezioni, loro sono già in grado di leggere, ma talvolta dimenticano di provare a farlo, perché non ne hanno l'abitudine e in quanto è radicata in loro la convinzione di non esserne capaci:

a) Voglio proprio mettervi alla prova / tutti / perché ormai voi sapete già leggere / leggere tutto / manca solo qualche lettera / pochissime lettere / e sapete dove vi voglio mettere alla prova? / proprio in un ufficio postale / perché è lì che occorre / saper leggere e saper scrivere / vogliamo andarci insieme in un ufficio postale?

b) A: deve andare all'altro sportello? / B: eh ma io ho già fatto la fila! / A: ma non ha visto cosa c'è scritto qui sopra? / Manzi: Serve aiuto signora? / B: Sì maestro / io non so leggere / Manzi: oh non sa leggere / B: no / Manzi: ma è sicura di non saper leggere? / B: eh... / Manzi: non saprà leggere bene forse / vuole provare a leggere qui per cortesia? [indica "sportello 1"] / B: uno / Manzi: **eh ha visto che sa leggere bene?** / E qui cosa c'è scritto? [indica un cartello con su scritto "pacchi, assicurate"] / B: pac-chi / Manzi: esatto / e sotto? / B: as-si-cu-ra-te / Manzi: bene signora [...] / **ogni volta che lei ha bisogno si ricordi / basta leggere / no?**

c) Così / amici / siamo andati a / ficcare il naso / in un ufficio postale / / **ma vi serva di lezione / quando entrate in un ufficio postale / e avete bisogno di fare qualche cosa / ricordatevi di leggere i cartelli** / che sono vicino ad ogni sportello / e saprete subito / se è il posto esatto / dove voi dovete svolgere l'azione che in quel momento dovete fare / chiaro? /

**non dimenticate / non serve imparare a leggere solo per leggere un giornale / o / una lettera / serve anche in ogni momento della nostra vita** (27 gennaio 1961).

Nessun astratto verbalismo, quindi; l'acquisizione della competenza letto-scrittoria deve avere un risvolto pratico, concreto e immediato nella quotidianità, in modo da permettere alle persone di agire in maniera autonoma, attiva e partecipata alla vita sociale.

## 5. Conclusione

Si è cercato di mettere in luce gli aspetti di convergenza tra la prassi didattico-educativa e il pensiero di Manzi, ricavati dall'analisi di alcune puntate del programma RAI *Non è mai troppo tardi*, con i principi dell'educazione linguistica democratica racchiusi nelle *Dieci tesi*. L'elemento interessante, da cui l'indagine ha preso le mosse, riguarda il fatto che tracce di un'applicazione sistematica di questi principi sono presenti in un programma che è andato in onda tra il 1960 e il 1968, e quindi con alcuni anni di anticipo rispetto alla redazione e alla pubblicazione del testo delle *Dieci tesi*, collocabili rispettivamente, come abbiamo visto, nel 1974 e nel 1975.

Questo dato non deve tuttavia indurre a considerare Manzi come un anticipatore teorico dei principi democratici applicati all'educazione linguistica, i quali erano naturalmente al centro del dibattito linguistico e pedagogico negli anni di *NEMTT*<sup>18</sup> e che lui stesso deve aver pertanto conosciuto e assorbito: si tratterebbe di una forzatura interpretativa *a posteriori*; al contrario, questa corrispondenza di valori, metodi e contenuti può permettere di rileggere la figura e l'opera di Manzi come antesignane dell'applicazione sul campo di quegli stessi principi, in un contesto che per giunta somigliava molto poco alla scuola tradizionale – anche grazie all'impronta originale che lo stesso Manzi contribuì a dare – e che si prestava invece proprio come terreno favorevole alla sperimentazione didattica (e non solo).

Un altro elemento chiave riguarda il fatto che non disponiamo di alcuna testimonianza scritta relativa al suo pensiero pedagogico: «Alberto Manzi non ha scritto alcun libro che definisce l'impianto teorico e metodologico del proprio lavoro, anche se non mancarono sollecitazioni a farlo, come una sorta di “dovere” nel lasciare qualcosa che potesse rappresentare una guida o un punto di riferimento» (Farné 2024a: 10). Pertanto, provare a rimettere in ordine le tessere di un mosaico fatto di appunti e pensieri sparsi, per lo più conservati presso l'archivio del Centro Manzi<sup>19</sup>, al fine di dare una qualche forma organica alla sua opera educativa e didattica, è possibile solo attraverso uno studio interpretativo della sua azione sul campo, di cui rimane per fortuna una vasta e preziosissima testimonianza

---

18. Principi teorici che avevano trovato spazio e forma anche nelle riflessioni e nelle iniziative pedagogiche del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), fondato nel 1951 (Lo Duca, 2013: 32).

19. L'archivio del Centro Manzi ha sede a Bologna, presso l'Assemblea della Regione Emilia-Romagna: <https://www.centroalbertomanzi.it/categoria/archivio-centro-manzi/> (ultima consultazione 22/07/2024).

– per la verità, «un esempio abbastanza unico nel panorama della cultura pedagogica» (Farné, 2024a: 12), cioè a dire, una «consistente documentazione audiovisiva in presa diretta» (Farné, 2024a: 10).

Per finire, una costante che sembra emergere dagli studi più recenti (Emili et Lupi-Paganoni-Sabatano, 2023) dedicati a questa eclettica personalità di maestro, studioso, scrittore, ideatore e conduttore di programmi radio e televisivi e tanto altro, è il fatto di poter scorgere nel suo lavoro le tracce di diversi indirizzi e linee di pensiero, che non devono tuttavia indurre a collocare (e, forse, a rinchiudere) Manzi entro uno specifico metodo o un indirizzo pedagogico – operazione che si rivelerebbe tra l'altro semplicistica e molto riduttiva, data la complessità, la versatilità e l'eclettismo della figura e dell'opera – ma più semplicemente, per dirlo con le parole del suo massimo studioso, per mostrarcelo «meno isolato di quanto apparentemente potrebbe sembrare» (Farné 2024a: 31).

Questa conclusione, pertanto, non vuole avere il carattere della chiusura, bensì quello dell'apertura; il percorso fin qui tracciato si dà infatti come punto di partenza di uno studio più approfondito sull'opera di Alberto Manzi e vuole anche essere un augurio, proprio nella ricorrenza dei cento anni dalla sua nascita, che il lavoro del maestro possa finalmente ricevere l'attenzione che merita anche nel campo della linguistica, della didattica e della storia della lingua italiana.

È vero che erano venuti qui anche per ringraziare tutti / e / anche per ringraziare me / ma non è me che devono ringraziare / perché sono loro che sono degni di ogni ringraziamento / perché sono loro che / e siete voi tutti / che pur ritornando stanchi ogni giorno dal lavoro / pur avendo le mani che vi bruciano per la fatica / per la dura fatica d'ogni giorno / riuscite / a dimenticare la stanchezza / a dimenticare la fatica / ogni cosa / pur di prendere la penna in mano / il quaderno / il libro / e di imparare insieme a me / insieme ai vostri maestri / perciò / quello che mi rimane da fare è di non parlare più / e di farvi vedere gli allievi / gli alunni / di Allumiere (24 febbraio 1961).

# Appendice

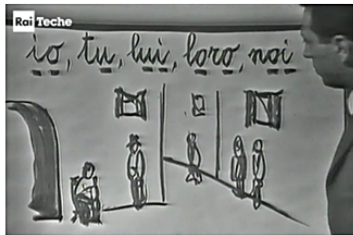


Figura 1 - Disegno 1



Figura 2 - Immagine video

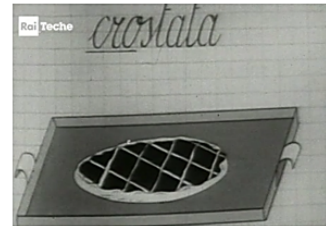


Figura 3 - Immagine statica



Figura 4 - Disegno 2



Figura 5 - Orologio

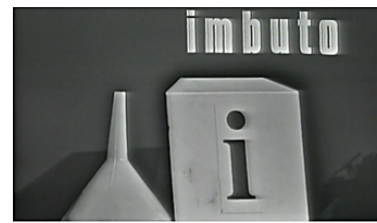


Figura 6 - Imbuto

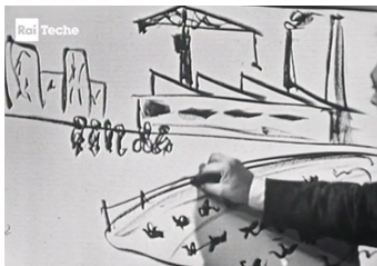


Figura 7 - Disegno 3

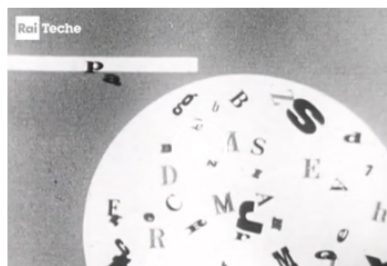


Figura 8 - Combinazione lettere



Figura 9 - Nomi delle strade



Figura 10 - Affissioni



Figura 11 - Ufficio postale

## Bibliografia

- Bachis, Dalila (2022), «Scrivere e riscrivere i testi in chiave accessibile e rappresentativa: alcune indicazioni pratiche», *Italiano LinguaDue*, n° 14 (1), pp. 1018-1037.
- Banfi, Emanuele (2019), «Il contesto delle *Dieci tesi* del GISCEL...A partire dal 1963, un anno speciale», in Silvana Loiero e Edoardo Lugarini (ed.), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 11-21.
- Biffi, Marco e Cialdini, Francesca (2022), «Banche dati per il trasmesso: il LIR e il LIT», in Emanuela Cresti e Massimo Moneglia (ed.), *Corpora e studi linguistici. Atti del LIV Congresso della Società di Linguistica Italiana (Online, 8-10 settembre 2021)*, Milano, Officinaventuno, pp. 119-134.
- Calò, Rosa, Guerriero, Anna Rosa e Marchese, Maria Antonietta (2019), «Tesi VIII. I principi dell'educazione linguistica democratica», in Silvana Loiero e Edoardo Lugarini (ed.), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 111-156.
- Convertini, Tania (2024), *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Roma, Editoriale Anicia.
- De Mauro, Tullio (1972), *Storia linguistica dell'Italia unita*, 3ª ed., Bari, Laterza [1ª ed., 1963].
- De Mauro, Tullio (1998), *Prefazione al Dizionario italiano di base*, Torino, Paravia.
- De Mauro, Tullio (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- De Renzo, Francesco (2018), «Un'educazione linguistica democratica», in Stefano Gensini, Maria Emanuela Piemontese e Giovanni Solimine (ed.), *Tullio De Mauro*, Roma, Sapienza University Press, pp. 93-104.
- Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo e Troncarelli, Donatella (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Di Michele, Francesca (2022), «L'impegno civile e politico di Alberto Manzi per una pedagogia della libertà e della responsabilità», in Massimiliano Fiorucci, Silvia Nanni, Marianna Traversetti e Alessandro Vaccarelli (ed.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 65-70.
- Elisa, Giuseppe, Polenghi, Simonetta e Rossini, Valeria (ed.) (2019), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Emili, Enrico Angelo e Lupi, Andrea (2023), «Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n° 11 (1), pp. 58-65.
- Farné, Roberto (2003), *Buona maestra TV. La Rai e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Roma, Carocci.

- Farné, Roberto (2024a), *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, Bologna, University Press.
- Farné, Roberto (2024b), Introduzione a Alberto Manzi, *La luna nelle baracche*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, pp. 5-13.
- Gensini, Stefano (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'unità a oggi*, Roma, Carocci.
- Isidori, Maria Vittoria (2016), *Bisogni educativi speciali (BES). Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*, Milano, Franco Angeli.
- Lavinio, Cristina (2019), «Tesi I. La centralità del linguaggio verbale», in Silvana Loiero e Edoardo Lugarini (ed.), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 51-62.
- Leone, Massimo (2011), «Dall'ideologia linguistica all'ideologia semiotica. Riflessioni sulla smentita», *Esercizi Filosofici*, n° 6, p. 318-328.
- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- Loiero, Silvana e Lugarini, Edoardo (ed.) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Manzi, Alberto (2024), *La luna nelle baracche*, introduzione di Roberto Farné, Roma, Edizioni di storia e letteratura.
- Manzi, Alberto (1992), *Leggere e scrivere, che bella TV!*, in AA.VV., *Il progetto DSE*, Torino, Nuova ERI.
- Mulas, Andrea (2020), *L'America latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi, Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, n° 9, pp. 59-77.
- Nitti, Paolo (2023), *Linguistica popolare e ideologia linguistica*, Milano, AlboVersorio.
- Paganoni, Claudia (2023), «Alberto Manzi: popular education and adults' literacy. Pedagogy and teaching strategies from television broadcasts», *INTED2023 Proceedings*, pp. 7234-7239.
- Patota, Giuseppe (2014), «L'italiano a scuola», in Isabella Donfrancesco e Giuseppe Patota (ed.), *1954-2014. L'italiano tra scuola e televisione*, Torino, Loescher, pp. 9-46.
- Ramat, Paolo (2018), «La Sli, il Giscel e la linguistica italiana», in Stefano Gensini, Maria Emanuela Piemontese e Giovanni Solimine (ed.), *Tullio De Mauro*, Roma, Sapienza University Press, pp. 49-56.
- Rossetti Pepe, Gabriella (1973), *Le settecento parole. Cultura popolare e istruzione*, Milano, Franco Angeli.
- Sabatano, Fausta (2023), «"Fa quel che può, quel che non può non fa". Alberto Manzi, maestro di inclusione», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n° 11 (1), pp. 76-85.
- Sobrero, Alberto A., «Tesi V, VI, VII. La pedagogia linguistica tradizionale. Caratteri, inefficacia, limiti», in Silvana Loiero e Edoardo Lugarini (ed.), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 99-110.



Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

Terruggi, Lilia Andrea e Farina, Elisa (2022), *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci.

Wanschelbaum, Cinthia (2014), «La educación en Argentina. Una historia de la diferenciación y desigualdad educativa», *Cuadernos de História de Educação*, nº 13 (1), pp. 233-249.



**TITRE:** LESSICOGRAFIA ITALIANA E LESSICO LGBTQIA+. PER UNA PANORAMICA DELL'ARRICCHIMENTO LESSICALE NEI SUPPLEMENTI DEL GDLI E DEL GRADIT

**AUTEURE:** ELENA PEPPONI (UNIVERSITÀ DI CAGLIARI)

**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ANNÉE:** 2024

**PAGES:** 98-117

**ISSN:** 2369-6761

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/22000](http://hdl.handle.net/11143/22000)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/22000](https://doi.org/10.17118/11143/22000)

# Lessicografia italiana e lessico LGBTQIA+. Per una panoramica dell'arricchimento lessicale nei Supplementi del GDLI e del GRADIT

Elena Peponi, Università di Cagliari  
[elena.peponi@unica.it](mailto:elena.peponi@unica.it)

**Riassunto:** Lo scopo del lavoro è quello di esplorare gli apporti lessicali afferenti alla sfera semantica LGBTQIA+ nei *Supplementi del Grande dizionario della lingua italiana* di Salvatore Battaglia e Giorgio Barberi Squarotti, pubblicati nel 2004 e nel 2009 e curati da Edoardo Sanguineti, e in quelli del *Grande dizionario italiano dell'uso* di Tullio De Mauro, usciti nel 2003 e nel 2007. Nel contributo si intende monitorare i seguenti aspetti: prima di tutto, come e perché una cospicua quota di lessico sul tema degli orientamenti sessuali e delle identità di genere considerate divergenti dalla norma sia penetrato solo nei supplementi delle due opere; in secondo luogo, come siano state concepite le definizioni lessicografiche di tali termini, utili per inquadrare l'atteggiamento sociale nei confronti di argomenti che innescano potenziale dibattito. Tali riflessioni saranno utili a tracciare un quadro linguistico-sociologico sul rapporto tra lessicografia e temi d'attualità, nonché sulla mutevolezza dei criteri di selezione ed esclusione delle entrate nei dizionari.

**Parole chiave:** lessicografia italiana, lessico LGBTQIA+, definizione lessicografica, GDLI, GRADIT

**Abstract:** The aim of this paper is to analyze the lexicon about LGBTQIA+'s semantic field within the *Supplementi* of the *Grande dizionario della lingua italiana* by Salvatore Battaglia and Giorgio Barberi Squarotti, published in 2004 and in 2009 and edited by Edoardo Sanguineti, and within the inserts of the *Grande dizionario italiano dell'uso* by Tullio De Mauro, published in 2003 and in 2007. In this article, particular attention will be given to these issues: first of all, how and why a relevant amount of words regarding sexual orientations and/or gender identities considered as non-normative only entered the *Supplementi* rather than be available in the canonical volumes of these two dictionaries; secondly, focus will be on definitions, to discover how they reflect social attitude about potentially conflictual topics. These considerations will be helpful to frame the relationship between language, society and dictionaries, but also to explore the volatility of the criteria used to include or to exclude words from vocabularies.

**Keywords:** Italian lexicography, LGBTQIA+ lexicon, lexicographical definition, GDLI, GRADIT

## 1. Introduzione

Lo scopo del presente contributo è quello di indagare l'aumento di lessico afferente alla sfera semantica<sup>1</sup> LGBTQIA+ nei *Supplementi del Grande Dizionario della Lingua Italiana* (usciti rispettivamente nel 2004 e nel 2009) e in quelli del *Grande dizionario italiano dell'uso*, che prendono il titolo di *Nuove parole dell'uso* e che hanno visto la luce nel 2003 e nel 2007.

Dopo l'abbattimento di numerosi tabù a proposito delle identità di genere e degli orientamenti sessuali, avvenuto in particolar modo tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo, la lingua italiana ha iniziato a coniare, e parallelamente a importare da altri sistemi – tramite processi di 'prestito' e di 'calco'<sup>2</sup> – un'importante quota di materiale linguistico che descrivesse concetti sino a non troppo tempo prima silenziati nel discorso pubblico, oppure trattati con termini inadeguati. In questa temperie culturale, favorita anche dalla coeva grande stagione lessicografica italiana tutta dedicata all'esplorazione dei neologismi<sup>3</sup>, dizionari come il GDLI e il GRADIT si sono trovati a dover fronteggiare la magmatica massa di nuovo materiale linguistico. Sia il *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, noto anche come "Battaglia", finito di pubblicare nel 2002, sia il *Grande dizionario italiano dell'uso*, uscito nel 1999, hanno mostrato alcune lacune già a pochissimi anni dalla loro pubblicazione o dal loro termine. Si è dunque ben presto manifestata l'esigenza di un aggiornamento, volto a non perdere tanti vocaboli importanti e ormai diffusi nella lingua. Pertanto, le squadre lessicografiche dei due dizionari hanno dovuto improntare una strategia di approccio sia ai neologismi sia alle parole prima non considerate meritevoli di inserimento, che discriminasse tra quelle capaci di rimanere e di essere registrate quantomeno nei *Supplementi*, e quelle incapaci di superare una minima prova di permanenza nella lingua e di utilizzo reale da parte delle persone parlanti.

Questa dinamica è particolarmente interessante soprattutto per il GDLI. L'opera, concepita e voluta da Salvatore Battaglia e portata avanti da Giorgio Barberi Squarotti, ha richiesto oltre quarant'anni per essere terminata (dal 1961 al 2002): se ne deduce che i metodi, le tecniche e i presupposti teorici

---

1. Si utilizza qui il modello teorico della 'sfera semantica' come «l'insieme dei termini che si riferiscono ad uno stesso 'concetto' od 'esperienza', od argomento, o settore di attività, e che sono tra di loro in qualche modo imparentati attraverso legami di vario genere» (Berruto, 1976: 72-73). Rispetto alla più rigida definizione di 'campo semantico', quella della sfera sembra attagliarsi meglio a un insieme eterogeneo e dai confini sfuggenti come quello del lessico LGBTQIA+, impossibile da ricomprendere sotto un unico 'arcilessema' (Coşeriu, 1971: 293).

2. Per un approfondimento sui processi morfologici del 'prestito' e del 'calco' cf. Gusmani, 1986.

3. Tra l'ultimo decennio del XX secolo e la prima decade del XXI, la stagione di spoglio e raccolta della neologia italiana è stata molto fertile, in particolare grazie all'instancabile lavoro profuso da Valeria Della Valle e Giovanni Adamo. La studiosa e lo studioso hanno rilasciato proprio in quel periodo diverse pubblicazioni sul tema: *Neologismi quotidiani. Un dizionario a cavallo del millennio (1998-2003)*; *2006 parole nuove*; *Neologismi 2008*. Adamo e Della Valle sono anche il promotore e la promotrice dell'ONLI – *Osservatorio neologico della lingua italiana*, una banca dati online in continuo aggiornamento sulle formazioni italiane di nuovo conio a partire dagli anni Novanta del XX secolo (cf. <<https://www.iliesi.cnr.it/ONLI/>>, sito consultato il 12 giugno 2024). Questi repertori neologici hanno egregiamente funzionato non solo come bacini di decantazione delle parole nuove, ma anche come segnalatori di parole non troppo nuove ma in precedenza ignorate dalla lessicografia maggiore.

con i quali era stata inizialmente progettata non hanno “tenuto il passo” con le evoluzioni sociali e culturali intercorse soprattutto nell’ultimo ventennio del Novecento. Nello specifico, il GDLI, data la sua impronta diacronica e per nulla interessata a monitorare la lingua dell’uso, non si è curato di accogliere, nel corso dei volumi che man mano vedevano la luce, alcune parole pur molto diffuse, dando spazio, per quanto riguarda la sfera semantica LGBTQIA+, quasi solo ai termini storici fortemente consolidati di ascendenza scientifico-medica (come *omosessuale*, *bisessuale*, *lesbica*, *transessuale* ecc.) o a quelli di derivazione classica molto acclimatati nella lingua e dal forte portato discriminatorio (come *sodomita* o *pederasta*). Nei *Supplementi*, invece, l’atteggiamento lessicografico cambia, poiché la squadra compilatrice, diretta da Edoardo Sanguineti, decide di accogliere i termini prima non presenti con un criterio molto più vicino a quello dell’uso adottato da Tullio De Mauro nel GRADIT: ciò sarà oggetto di discussione approfondita nel § 3.1.

Il *Grande dizionario italiano dell’uso*, uscito in pubblicazione unica nel 1999, viceversa, è sempre stato improntato a restituire una fotografia della lingua nel suo reale contesto d’utilizzo, presentando i termini con definizioni il meno possibile connotate. Tuttavia, pur se focalizzato sull’italiano dell’uso persino a partire dal titolo, anche il GRADIT ha trascurato una parte di lessico LGBTQIA+, non prontamente registrato nei volumi canonici ma aggiunto soltanto nei *Supplementi*, come si avrà modo di approfondire nel § 3.2.

Il fine di questo articolo sarà dunque duplice. Da un lato, si cercherà di comprendere come e perché una cospicua quota di lessico sul tema degli orientamenti sessuali e delle identità di genere sia stata recuperata solo nei *Supplementi* delle due opere, e si analizzerà dunque l’espansione evidente di questo lessico nel nuovo millennio. Dall’altro, si esaminerà un piano molto importante nelle voci dei dizionari, ovvero quello delle definizioni; esse rappresentano infatti una vera e propria cartina di tornasole per capire l’evoluzione dell’atteggiamento sociale e culturale nei confronti delle istanze LGBTQIA+.

## 2. Il lessico LGBTQIA+ tra vecchio e nuovo millennio

L’evoluzione del lessico LGBTQIA+ nelle diverse lingue ha seguito l’alternarsi di varie fasi storiche, tra momenti di silenzio forzato e altri di rivendicazione sulla scena pubblica. A partire dagli anni Settanta del Novecento, in tutto l’Occidente, Italia inclusa, iniziarono a emergere movimenti di liberazione LGBTQIA+ che pretesero più visibilità e minore discriminazione per le persone con orientamenti sessuali e identità di genere considerate distanti dalla norma<sup>4</sup>. A partire da quel momento storico, anche le lingue hanno iniziato ad accogliere molti termini più specializzati sul tema, aprendosi alla ricezione

---

4. Cf. De Leo (2021).

di una sfera semantica rimasta per molto tempo tabuizzata. In Italia, dopo i fatti di Sanremo<sup>5</sup>, si vide una pallida apertura alle tematiche LGBTQIA+ rispetto al passato, ma bisognerà aspettare gli anni Novanta del Novecento, e ancor di più i primi Duemila, per una più ampia visibilità di questi temi e, di conseguenza, per una diffusione maggiore delle parole a essi correlate. Infatti, dopo il 17 maggio del 1990, ovvero dopo l'eliminazione dell'omosessualità dalla *International Classification of Diseases* da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità<sup>6</sup>, le persone LGBTQIA+ iniziarono a pretendere per sé una maggior presenza pubblica e un riconoscimento anche linguistico, chiedendo di essere individuate da termini condivisi a livello intracomunitario e meno patologizzanti. La richiesta di visibilità culminerà, almeno in Italia, con due eventi di radicale importanza occorsi nei primissimi anni del nuovo millennio. Nel 2000, infatti, si terrà proprio a Roma il *World Pride*, un Pride con comunità LGBTQIA+ da tutto il mondo, organizzato nella Capitale per motivi simbolici, dato che in quello stesso anno Roma era la Città Santa in virtù del Giubileo cattolico indetto da Papa Giovanni Paolo II. Inoltre, nel 2006, Vladimir Luxuria diventerà la prima persona *transgender* in Europa a sedere in un Parlamento come Deputata.

Seguendo le spinte di questi eventi, il primo decennio del Duemila è stato cruciale per l'aumento esponenziale di terminologia LGBTQIA+ in italiano. Ecco perché, proprio in quegli anni, sia il GDLI sia il GRADIT, comprendendo la necessità di fornire aggiornamenti ai volumi canonici delle due opere, si disposero a inserirvi anche una certa quota di termini sull'argomento, ormai divenuto di dominio pubblico e di forte interesse.

---

5. Nell'aprile del 1972 venne organizzato a Sanremo un congresso a cura del Centro italiano di sessuologia. I medici, tutti uomini *cisgender* eterosessuali e, per la maggior parte, di formazione cattolica, erano impegnati sul tema delle cure da fornire alle persone omosessuali e trans per guarirle da una condizione che veniva a tutti gli effetti considerata una patologia. I metodi proposti per arginare il fenomeno delle identità di genere e degli orientamenti sessuali divergenti dalla norma andavano dalle terapie comportamentali all'ipnosi e all'elettroshock, fino alla lesione intenzionale di alcune aree del cervello, con particolare riguardo di quelle che servono per l'elaborazione degli stimoli sessuali. Durante i lavori di tale congresso, alcune attiviste e alcuni attivisti dei neonati movimenti di liberazione italiani, francesi, belgi e inglesi riuscirono a infiltrarsi nelle sessioni e a rivendicare la propria posizione, sostenendo pubblicamente di essere persone in armonia con il proprio orientamento e con la propria identità di genere, quindi per nulla intenzionate a farsi curare. Cf. Rossi Barilli, 1999: 54ss.

6. Nel maggio del 1990 venne convocata a Ginevra la *General Assembly* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. L'OMS è promotrice della ICD (*International Classification of Diseases and Causes of Death*), che viene periodicamente aggiornata inserendo nuove malattie scoperte, oppure eliminando da essa quelle condizioni che non sono più considerate patologiche. Nel 1973 la statunitense *American Psychiatric Association* si era già pronunciata in merito all'eliminazione dell'omosessualità dal suo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Illnesses and Diseases*. Nell'ultimo decennio del Novecento, l'OMS non solo si è adeguata, ma ha fatto un passo in più: ha eliminato proprio nel maggio del 1990 l'omosessualità dalla lista delle malattie approvando la decima revisione dell'ICD, che è poi entrata ufficialmente in vigore in tutti i paesi membri il 1° gennaio 1994.

### 3. Ricezione del lessico LGBTQIA+ nei *Supplementi* del GDLI e nel GRADIT

Dopo la panoramica iniziale sul lessico LGBTQIA+ in Italia, questo paragrafo sarà dedicato ad approfondire il rapporto che i *Supplementi* del GDLI e quelli del GRADIT hanno avuto con questa terminologia.

#### 3.1 Il GDLI: *Supplemento 2004* e *Supplemento 2009*

Il *Supplemento 2004* del GDLI si apre con un *Prolegomena* realizzato dal curatore Edoardo Sanguineti. A pagina XVIII la dichiarazione dell'editore, che proprio a Sanguineti ha affidato il compito di provvedere all'aggiornamento del Battaglia, chiarisce la posizione del *Supplemento* rispetto ai volumi canonici del dizionario:

[a] distanza di 43 anni dall'uscita del primo volume del *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, è parso doveroso presentare a tutti i fruitori di tale Opera un *Supplemento* che documenti come la lingua italiana si sia evoluta, insieme con la sensibilità lessicografica: compito dei dizionari è oggi quello di registrare l'evoluzione di ogni linguaggio e di fotografare l'esatto stato, ancorché in continua mutazione, della lingua. Ciò che fa con grande ricchezza il *Supplemento* che qui presentiamo, che accoglie vocaboli tratti dalla lingua viva (con particolare attenzione ai rami del sapere e della comunicazione che si sono più sviluppati negli ultimi decenni [...]) e forestierismi ormai entrati a pieno titolo nella lingua italiana.

Si comprende subito la presa di distanza dall'impianto lessicografico dei 21 volumi del GDLI, fortemente orientati a una ricostruzione storica dell'italiano<sup>7</sup>. Ciò che è invece necessario fare nel *Supplemento* è «colmare gli evidenti vuoti lasciati, soprattutto nel settore dei forestierismi» (Marri, 2018: 11). Come fa notare anche lo stesso Sanguineti nel medesimo *Prolegomena*, infatti, «[o]gni giorno vagiscono neonati verbali e, fattosi l'italiano lingua parlata con sempre maggior vigore, diventata vivente e vivace oralità da morto e mummificato coacervo di testimonianze scrittorie qual era [...], l'accelerarsi della produzione onomaturgica è diventato vertiginoso» (Sanguineti, 2004: XIII-XIV). Ecco perché, secondo il curatore, è bene che il *Supplemento* si basi su criteri di selezione ben diversi da quelli che hanno animato i volumi canonici, garantendo

---

7. Non vi è dubbio sull'impostazione diacronica del Battaglia, ma va anche sottolineato che, per quanto riguarda esempi e contesti d'attestazione, la forbice tra materiale letterario e materiale di altra natura si assottiglia man mano che ci si avvicina agli ultimi volumi, quelli più prossimi al finire del Novecento. Se, infatti, il materiale di riferimento presente nei primissimi volumi è praticamente solo di natura letteraria, già dai volumi a partire dal XII aumentano gli esempi estrapolati da testi non letterari e dalla stampa periodica e quotidiana, che diventano poi numericamente significativi negli ultimi tre-quattro tomi.

da un lato, con un'esplorazione più accurata di materiali anche remoti e remotissimi, rimasti fuori da ogni esplorazione, e con i progressi di sempre più estesi spogli filologici, anche il ritrovamento di testi prima ignoti, inediti, dimenticati – e, dall'altro, l'allargarsi dei criteri selettivi, per non dire il loro dissolversi, al di là di qualunque arcaico confine letterario, e facendo spazio a qualunque emergenza di voci dialettali o straniere o specialistiche o stradefunte o straeffimere o infami o altrimenti ancora (ce n'è per tutti). (Sanguineti, 2004: XIV)

In un contesto lessicografico totalmente rinnovato come questo, trovano dunque spazio anche alcuni termini a tema LGBTQIA+, sia quelli nati nel volgere del nuovo millennio, sia alcuni già esistenti ma deliberatamente ignorati dal Battaglia. Vi sono registrate, ad esempio, voci come *bisex* o *gay*, già in uso da tempo ma mai attestate nei volumi canonici del GDLI. *Bisex* (s. v.) viene datato al 1973; *gay* (s. v.) al 1972. La voce *gay* è interessante per un duplice motivo. Prima di tutto, perché essa può in realtà essere retrodatata di oltre un decennio rispetto all'inizio degli anni Settanta, ovvero rispetto alla coordinata cronologica fornita qui: il GRADIT (s. v.), infatti, la collocherà al 1959, all'interno del romanzo *L'anonimo lombardo* di Alberto Arbasino. In secondo luogo, perché l'esempio del 1972 riportato dal *Supplemento* è quello di un articolo di giornale scritto da Giò Stajano, la prima persona omosessuale dichiarata a vivere pubblicamente il proprio orientamento sulla scena *glamour* romana degli anni Cinquanta e Sessanta, nonché la prima a mostrarsi con abiti femminili pur in presenza di un aspetto fisico evidentemente maschile<sup>8</sup>. Comprendiamo quindi il grande portato innovativo del *Supplemento* nello scegliere un contesto di attestazione che i volumi canonici del Battaglia non avrebbero mai considerato “degno” di affiancare le citazioni tratte da grandi opere letterarie della storia italiana.

Nel medesimo *Supplemento* sono presenti anche i termini *culattone* (s. v.), *drag queen* (s. v.), *gayezza* (s. v.) e *transgender* (s. v.), voci sulle quali è opportuno fare una riflessione di natura sociolinguistica. Innanzitutto, vediamo che trovano spazio anche entrate sottostandard come *culattone*, una voce regionale e colloquiale molto volgare usata per riferirsi agli omosessuali maschi insinuando la loro passività nei rapporti fisici. *Culattone* non avrebbe mai rispettato i criteri di selezione delle entrate dei volumi canonici del Battaglia, così come non li avrebbero rispettati *transgender* e *drag queen*, due forestierismi riguardanti la sfera della sessualità e del genere. Fra l'altro, anche in questi casi sono interessanti i *loci* di prima attestazione. Se *drag queen* e *transgender* sono attestati per la prima volta in articoli di giornale, sia *gayezza* sia *culattone* provengono invece da esempi letterari: il primo si trova nel romanzo *Pao Pao* di Pier Vittorio Tondelli (1982), mentre il secondo compare ne *Il ponte della Ghisolfa* di Giovanni Testori del 1958. Il romanzo di Tondelli esce molto dopo la pubblicazione del volume VI (FIO-GRAUL, 1970) che avrebbe potuto contenere, per ordine alfabetico, il termine *gayezza*; il romanzo di Testori, invece, precede il volume III (CERT-DAG, 1964), dunque, a rigor di logica, *culat-*

---

8. Il termine *gay* venne infatti usato, sempre nel 1959, non solo da Arbasino, ma anche dalla stessa Giò Stajano nel suo contemporaneo romanzo *Roma Capovolta*. Appena pubblicato, poiché ritenuto scandaloso, il romanzo venne ritirato dal commercio. Nonostante ciò, esso fu responsabile della nascita e della diffusione del termine *capovolta* come sinonimo di *omosessuale*. Alcune testate giornalistiche di stampo fortemente conservatore, come *Il Borghese* e *Lo specchio*, adottarono poi il termine, nato in contesto autodefinitorio, per usarlo con intenti eterodefinitori e denigratori.



*tone* avrebbe potuto essere ivi registrato; sappiamo però che un termine simile difficilmente avrebbe trovato posto nel GDLI, ancorché già esistente e attestato nella narrativa. Questo ci dà la misura di quanto i termini legati alla sessualità e al genere fossero un vero e proprio tabù<sup>9</sup> nella lessicografia italiana prima degli anni Novanta-Duemila, soprattutto per un dizionario che ambiva a ricostruire la storia dell'italiano in prospettiva diacronica come il Battaglia. Allo stesso tempo, ci fa capire che lo stereotipo che vede i termini di questa sfera semantica come coniazioni esclusivamente contemporanee, perlopiù penetrate in italiano attraverso la stampa periodica e quotidiana grazie al contatto con altre culture, non sempre fotografa la realtà dei dati linguistici, che qualche volta ci restituiscono invece prime attestazioni datate e inopinate.

In continuità con la strada tracciata dal *Supplemento 2004* si situa il *Supplemento 2009*, responsabile di un ulteriore importante accrescimento quantitativo della terminologia LGBTQIA+, nonché di alcune retrodatazioni. Il *Supplemento 2009* viene pubblicato a valle non solo del suo predecessore, ma anche dei due supplementi del GRADIT e di diversi repertori di neologismi che hanno visto la luce nel primo decennio del nuovo millennio<sup>10</sup>. Nell'*Introduzione* si ribadisce l'importanza acquisita da internet e dai nuovi mezzi di comunicazione di massa nella sovrapproduzione neologica contemporanea. Allo stesso tempo, tali strumenti non vengono demonizzati, bensì posti come punti di riferimento per il lavoro di aggiornamento lessicografico, che dev'essere attento non solo ai nuovi apporti, ma anche alle modifiche e alle ridiscussioni di significati sulla scena pubblica, come specificato a p. X:

importantissimo è stato l'apporto della Redazione e dei collaboratori scatenati all'inseguimento della più spinta contemporaneità [...]. Internet ha condotto infatti a una sorta di vera e propria rivoluzione copernicana per quanto attiene alla definizione della frequenza d'uso e all'individuazione dei nuovi accezionamenti e delle prime attestazioni di un lemma [...], che diventano così categorie 'mobili', soggette a possibili e continue variazioni.

Troviamo lemmatizzati nel *Supplemento 2009* numerosi termini aventi a che fare con la sfera semantica LGBTQIA+, riassunti nella tabella 1.

---

9. Sui tabù legati alla sfera della sessualità cf. Galli de' Paratesi (1969).

10. Cf. nota 3.

Tabella 1 – Tipologie di neologismi a tema LGBTQIA+ registrati nel *Supplemento 2009*

<b>Gergalismi o colloquialismi</b>	<b>Sigle e acronimi</b>	<b>Prestiti integrali</b>	<b>Derivati</b>	<b>Composti<sup>11</sup> (neoclassici o ibridi)</b>
frocia, frocio	Glb, PACS	butch, drag king, female to male, male to female, gaybar, gay-oriented, gay pride gender, gender bender, gender swapping, gender gap, gender studies, metrosexual, queer	gaytudine, omosessualizzare, omosessualizzato, omosessualizzazione, pac-sare, pacsato, pacsista	gaylesbico, metrosessuale, multisessuale, omoaffettività, omoaffettivo, omocoppia, omogamia, omogenitoriale, omogenitorialità, omoparentale, omoparentalità, omopassione, transgender

Come vediamo, oltre il dato quantitativo, la cifra stilistica di questo bacino lessicale è sicuramente l'eterogeneità. Viene infatti accolto materiale linguistico anche da registri sottostandard, come l'icastico *frocio*<sup>12</sup> (s. v.) e la sua denigrante mozione di genere *frocia*<sup>13</sup> (s. v.). *Frocia* non era mai stato registrato dai volumi canonici del GDLI: esso viene usato per la prima volta ancora da Pier Vittorio Tondelli nel suo *Altri libertini*, edito nel 1980. *Frocio*, invece, era già presente nel volume VI (FIO-GRAUL) del Battaglia, ma subisce qui un'importante retrodatazione. Da essere, infatti, considerata come sua prima apparizione quella in *Ragazzi di vita* di Pier Paolo Pasolini del 1955, si dà qui a *frocio* la datazione del 1914: il termine si troverebbe precisamente in un articolo di Italo Tavolato, uscito in quell'anno sulla celebre rivista «Lacerba» diretta da Giovanni Papini e Ardengo Soffici.

11. In questa sede verranno considerati composti anche quei termini realizzati con elementi formativi neoclassici soggetti a 'rifondazione semantica' che hanno acquisito statuto semantico autonomo e vengono quindi considerati assimilabili alle parole, come ad esempio *omo-* (cf. Iacobini, 2004; Janni, 1990, 1995; Orioles, 2019).

12. *Frocio* pone anche delle difficoltà di natura etimologica, che espongono al rischio di ricostruzioni fantasiose e non supportate da dati. La parola è stata variamente accostata all'essere straniero – principalmente francese – ma anche all'essere sessualmente promiscuo o dedito all'alcool e alla violenza, comportamenti che rendono le narici (*froge*, donde il termine) gonfie e rosse. A proposito della ricostruzione etimologica di *frocio* cf. Trifone, 2022: 37ss. *Frocio* era invero già presente nei volumi canonici del GDLI, ma con una datazione molto più tarda rispetto a quella effettiva, recuperata solo nel *Supplemento*.

13. L'uso di termini volti al femminile per riferirsi a soggettività omosessuali, *queer* o *trans* è invalso in contesti denigratori. Il termine *frocia*, quindi, veicola una doppia discriminazione: non solo si sta usando una parola fortemente stigmatizzante per riferirsi a omosessuali maschi, ma la si sta usando anche con una mozione di genere al femminile, per sottolineare la lontananza delle persone individuate da tale termine dallo stereotipo di virilità considerato la norma. Per quanto riguarda il concetto di mozione cf. Thornton, 2004. A proposito della localizzazione di *frocio* e *frocia* nel lessico italiano e del loro uso contemporaneo cf. invece Nossem, 2019: 18ss. Secondo Eva Nossem, in epoca ultra-contemporanea *frocia* starebbe diventando, tra l'altro, un punto di riferimento terminologico anche per le donne lesbiche, usato in funzione aggettivale soprattutto in contesti di attivismo politico e sociale con intenti di autodefinizione.

Importanti sono poi i prestiti integrali dall'inglese, con molta terminologia specifica sulle identità di genere e sugli orientamenti sessuali, come *butch* (s. v.), *female to male* (s. v.), *male to female* (s. v.), *metrosexual* (s. v.) e *queer* (s. v.)<sup>14</sup>, e con un'importante quota di lessico che contiene il termine *gender*, protagonista del nuovo millennio rispetto a *sex*. Anche tra questi prestiti integrali vi sono elementi sottostandard, come ad esempio *butch*, che individua la «lesbica dall'aspetto mascolino»: il termine si situa a metà tra l'indicazione di orientamento sessuale e quella di identità di genere, e vuole individuare non solo una donna lesbica, ma una donna lesbica che assume comportamenti e aspetto esteriore simili a quelli stereotipicamente attribuiti al maschio *cisgender mainstream*. Vi sono anche apporti terminologici come *female to male* e *male to female*, che pertengono all'ambito medico della cosiddetta 'medicina affermativa': essi sono infatti i termini tecnici con cui vengono chiamate persone che intraprendono un percorso di affermazione medicalizzata della propria identità di genere in una prospettiva binaria, quindi transizionando da donna a uomo o da uomo a donna<sup>15</sup>.

Da non sottovalutare è poi la presenza di un termine come *metrosexual* e il suo calco parziale *metrosessuale*, che individuano un «uomo, per lo più giovane, particolarmente attento alla moda, alla cura della propria persona e del proprio aspetto». Gli esempi tratti da articoli di giornale, selezionati per mostrare questi termini in contesto, ci spiegano che sia la versione inglese sia quella italianizzata insistono su aspetti al confine tra atteggiamento e orientamento sessuale: i *metrosexual* sono dunque, sì, degli uomini eterosessuali *cisgender*, ma allo stesso tempo esibiscono comportamenti di cura del proprio sé che, di solito, vengono stereotipicamente ritenuti terreno privilegiato degli uomini omosessuali.

È infine da notare che la pressione culturale straniera, soprattutto angloamericana, non si vede solo nei prestiti integrali di termini singoli e di espressioni multi-parola: essa stimola anche la creatività dell'italiano stesso, spingendolo alla coniazione di molto materiale sia di natura compositiva che derivativa, specialmente con l'elemento formativo neoclassico semanticamente rifondato *omo-*. Fanno parte di questa serie, ed è importante sottolinearlo, non solo termini che riguardano gli individui come singoli o come aggregazioni di adulti consenzienti, quali *omoaffettività* (s. v.), *omoaffettivo* (s. v.), *omocoppia* (s. v.), *omogamia* (s. v.), *omopassione* (s. v.), ma anche termini che si riferiscono alle famiglie, come *omogenitoriale* (s. v.), *omogenitorialità* (s. v.), *omoparentale* (s. v.), *omoparenta-*

---

14. I termini in questione vengono poi approfonditi ulteriormente da un punto di vista morfologico e semantico in Pepponi (cds).

15. Le procedure di affermazione chirurgica di genere sono normate in Italia dalla legge n°164 del 1982 e dal decreto legislativo n°150 del 2011. In particolare, la legge 164/1982 prende il titolo di *Norma in materia di rettificazione di attribuzione di sesso*, pertanto gli interventi medici sulle persone sono spesso stati individuati dal termine 'chirurgia attributiva' o 'riattributiva'. Per meglio sottolineare la decisione indipendente della persona, tuttavia, negli ultimi anni si è preferito iniziare a parlare di 'chirurgia affermativa'. È necessario sottolineare, però, che le procedure chirurgiche non sono sempre necessarie per richiedere la rettifica di genere sui documenti e che prevedono comunque un retroterra culturale squisitamente binario. Chi non si sente a proprio agio nel considerare il genere come un concetto polarizzante può anche richiedere una rettifica documentale che non contempli il sottoporsi a un intervento chirurgico. In quel caso, i termini *female to male* e *male to female* non vengono utilizzati, ma si preferisce parlare di persone *transgender*, *trans* o *non binarie*.

lità (s. v.)<sup>16</sup>. Il primo decennio degli anni Duemila, infatti, vede emergere per la prima volta le istanze non solo delle singole persone LGBTQIA+, ma anche delle famiglie composte da queste persone, che proprio in quel periodo hanno iniziato a chiedere visibilità e diritti per i figli e le figlie di unioni non tradizionali. I numerosi composti dotti con *omo-* ci dicono peraltro qualcosa dal punto di vista al contempo semantico e morfologico. In ottica morfologica, capiamo che la rifondazione semantica di *omo-* come elemento formativo risultato da accorciamento dell'intero termine *omosessuale* lo ha distanziato del tutto dal significato di 'stesso, uguale' che aveva in greco, con evidenti ricadute semantiche: *omo-* si carica infatti dell'intero significato del termine di partenza e rappresenta dunque uno di quei casi di lessicalizzazione di un elemento formativo che assume lo statuto morfologico di una vera e propria parola.

### 3.2 Il GRADIT: Nuove parole italiane dell'uso 2003 e 2007

Il GRADIT, già nella sua *Introduzione* ai volumi canonici, fa sfoggio del *focus* posto sul criterio stringente dell'uso come parametro di selezione o esclusione di termini. Come fa notare De Mauro a p. XI, infatti,

[i]l *Grande Dizionario Italiano dell'Uso* si propone di rappresentare il lessico della lingua italiana in uso nel Novecento tra gli italofoeni, cioè tra quanti e quante hanno impiegato e impiegano l'italiano leggendo e scrivendo, parlando e ascoltando. Ciò non significa, come è ovvio, che daremo conto solo delle parole nate nel Novecento. [...] Come meglio poi si vedrà [...], abbiamo considerato "italiane" tutte le parole attestate dal 1200 in avanti in testi complessivamente italiani [...] e le abbiamo considerate candidate a essere incluse nel *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, come poco oltre diremo analiticamente, a condizione che abbiano avuto nel Novecento una sopravvivenza nell'uso di natura non meramente erudita o puramente filologica.

Insomma, rimarca De Mauro, per avere un posto nel GRADIT le parole devono essere realmente parte del patrimonio linguistico italofono e non avere solo una natura di mera erudizione e di storia della lingua: ecco perché già nel GRADIT canonico vi sono termini come *omofobia*, *queer*, *coming out* o *outing*. Tuttavia, essendo indubbio che a un'opera lessicografica possano sfuggire per diversi motivi numerosi termini, già pochi anni dopo la pubblicazione dei sei volumi del GRADIT si è sentita la necessità di proporre un aggiornamento. Esso aveva il compito di bilanciare l'istanza di far fronte a una quota di lessico nata in tempi recentissimi e velocemente penetrata nell'uso con quella di recuperare termini volutamente o casualmente trascurati in precedenza; qui si sono inseriti vari termini a tema LGBTQIA+.

Il volume *Nuove parole italiane dell'uso 2003* si apre a sua volta con un'introduzione in cui De Mauro, a p. X, ribadisce l'importanza dell'uso come criterio principe per la selezione delle entrate:

---

16. A proposito di questi termini cf. anche De Mauro, 2006: 61-62.

queste Nuove Parole non sono né vogliono essere tutte le nuove parole apparse in discorsi e testi italiani tra la fine degli anni Novanta del Novecento e il marzo 2003. Non lo sono perché [...] abbiamo approfittato di questo *Supplemento* per recuperare alcune centinaia di parole e locuzioni che [...] già avrebbero potuto e dovuto figurare tra i lemmi del dizionario. Ma soprattutto non lo sono perché le migliaia di parole affluite in questi anni nella banca dati e, per quel che ci risulta, *numquam audita* in precedenza, sono state severamente selezionate in funzione del loro ricorrere e permanere nel tempo, della loro occorrenza in più ambiti e, insomma, del loro effettivo uso incipiente, anzi, già affermato.

In questo primo aggiornamento del GRADIT sono dunque lemmatizzati sia termini che si ritrovano altrove, sia *unica* che non troveranno spazio in altri dizionari. Qui troviamo per esempio i forestierismi con *cross-*, come *crossdresser* (s. v.) e *crossdressing* (s. v.), interessanti perché forniscono una spiegazione e una ulteriore parcellizzazione della sfera semantica LGBTQIA+. Per buona parte della storia a partire dalla medicalizzazione dell'omosessualità<sup>17</sup>, infatti, le persone che usavano abbigliarsi con abiti stereotipicamente ritenuti indicativi di un genere diverso dal proprio venivano senza riguardi definite *invertite* o, appunto, *omosessuali*. L'idea che si potesse usare un vestiario non rispondente al proprio genere senza che questo fosse per forza sempre relato con l'orientamento sessuale e l'identità di genere è maturata solo nel nuovo millennio. Ecco dunque che le persone *crossdresser* necessitavano di un termine diverso che le individuasse, puntualmente diffusosi nella lingua e dunque recepito da *Nuove parole italiane dell'uso 2003*.

Vi sono qui anche derivati verbali dall'aggettivo *lesbica*, come *lesbicare* (s. v.) e *lesbicato* (s. v.), rilevanti in quanto testimonianze concrete del fatto che, nel nuovo millennio, si sente l'esigenza di coniare anche verbi che individuino comportamenti o modi d'essere tipici della comunità LGBTQIA+.

L'elemento formativo *omo-* è, di nuovo, molto produttivo nel primo decennio del Duemila – come abbiamo visto nel *Supplemento 2009* del GDLI –, e qui vengono registrati termini come *omocoppia* (s. v.) e *omofobo* (s. v.); non mancano termini medici come *bigenitalità* (s. v.).

In *Nuove parole italiane dell'uso 2007* vengono poi aggiunti ulteriori elementi lessicali di grande interesse. Come precisa lo stesso De Mauro nell'introduzione (pp. XII-XIII), infatti,

non inseguiamo le neoformazioni in quanto tali, anzi le selezioniamo severamente in funzione dei criteri già indicati. [...] Meglio qualche discutibile omissione d'una nuova espressione (e sappiamo di averne purtroppo commessa qualcuna [...]), meglio qualche omissione che la farcitura del dizionario con parole accolte solo perché di conio recente e, però, in gran parte destinate a rapida uscita dall'uso, se mai vi sono entrate. [...] Ancora una volta il lavoro lessicografico ci mette dinanzi a una lingua "antica e nuova", specchio di una società che sa adoperare la sua lingua a pieno regime e, quindi, anche in modo appropriatamente innovativo sia

---

17. Occorsa in Europa, in particolar modo in Germania, tra il 1870 e il 1930 circa (cf. Pepponi 2023).

talora attingendo a parole d'altra lingua, [...] sia formando con propri materiali nuove parole o, come si è detto, dando nuovi sensi alle parole già esistenti. Così, accanto all'uso di parole offerte dal patrimonio di secoli tuttora ben vivo, gli italiani mostrano di saper trovare nel loro parlare anche nuovi strumenti per meglio intendersi ed esprimersi.

La base *gay* è piuttosto produttiva, e dà vita a *gaybar* (s. v.), *gay-oriented* (s. v.) e *gaytudine* (s. v.) – tutti e tre poi registrati anche dal *Supplemento 2009* del GDLI – ma anche a *gayezza* (s. v.), già intercettato dal *Supplemento 2004* dello stesso GDLI. Sono poi presenti termini su nuovi orientamenti sessuali o nuove identità di genere, tra i quali troviamo *metrosexual* (s. v.), *metrosessuale* (s. v.), *multisessuale* (s. v.), nonché diversi derivati della sigla *PACS* come *pacsare* (s. v.), *pacsato* (s. v.) e *pacsista* (s. v.), che verranno anch'essi ripresi da *GDLI Supplemento 2009*; in più, vi è anche la forma riflessiva del verbo *pacsarsi* (s. v.), altrove inedita. In generale, l'apporto quantitativo è meno significativo rispetto a quello dato dai due *Supplementi* del GDLI in relazione ai loro volumi canonici, ma ciò dipende dalla maggiore quota di lessico LGBTQIA+ già presente nel GRADIT rispetto a quella del GDLI.

#### 4. Una questione aperta: la definizione lessicografica

Nella compilazione di un dizionario, un ruolo centrale è assunto dalla definizione, che ha il compito di descrivere il lemma nel modo più circostanziato possibile. La definizione, infatti,

può essere intesa [...] in due modi differenti: come un dato, cioè come una particolare tipologia di informazione, e come un processo, parte del nostro comportamento linguistico naturale, riconducibile all'atto cognitivamente naturale della denominazione di oggetti [...]. La definizione, come unità informativa cognitivamente naturale [...], appartiene alla pratica di "socializzazione del sapere". [...] La definizione può essere quindi intesa come un dato informativo che sia "separa" e circoscrive il significato del lemma (all'esterno), sia scompone gli elementi di significato "dall'interno". (Bianchi, 2007: 198-199)

Lo stesso Sanguineti, a p. X del *Prolegomena* al *Supplemento 2004* del GDLI chiarisce un ulteriore punto focale a proposito delle definizioni, ovvero la differenza tra 'definizione' e 'descrizione':

[l]a debolezza di ogni dizionario, anche dei migliori, è nel candore definizionistico che accompagna il sogno ragionevolissimo, irrealizzabile ma non irrealistico, di un *index verborum omnium* [...]. La definizione merita di essere convertita in cosa affatto diversa. Partiamo, come è giusto, dal GDLI. L'accezione che ci interessa è incastrata nel tautologico «il definire» [...]. E dice, nel caso: «spiegazione breve e precisa del significato di un vocabolo, di un termine». A questa può opporsi quella che è definibile [...] come «descrizione» [...]. [l] «descrivere» [...] è delicatamente descritto come un «discorso mediante il quale una cosa viene individuata, dichiarandone i caratteri accidentali, che la distinguono da un'altra (e differisce dalla definizione, in quanto questa dichiara l'essenza)». Cercasi dunque un dizionario senza essenze, articolato discorsivamente sopra i «caratteri accidentali» dei materiali verbali.

Sanguineti, dunque, sentenzia senza possibilità di replica su un aspetto essenziale per la presente riflessione: non è utile, secondo il curatore, estrarre l'«essenza» delle parole intesa come loro senso profondo e immutabile; occorre piuttosto focalizzarsi sull'individuazione di ciò che le parole significano quando esse sono calate in un *milieu* storico, sociale, culturale. Solo così si riuscirà a cogliere non soltanto il loro cuore semantico, ma anche tutte le implicazioni co-testuali e contestuali che ne permettono la plasticità. Tale riflessione è particolarmente significativa per il lessico LGBTQIA+, da sempre interessato da continue mutazioni e ridiscussioni di significato sulla scena pubblica, animate dalla consapevolezza man mano acquisita dai membri dell'omonima comunità e anche dai passi indietro via via fatti dalla scienza rispetto a posizioni patologizzanti. Vale dunque la pena concentrarsi su alcune definizioni ragguardevoli tra quelle disponibili nei repertori qui analizzati.

È opportuno innanzitutto soffermarsi almeno sulle definizioni di *drag queen* e *transgender* presenti nel *Supplemento 2004* del GDLI. *Drag queen* è definita «omosessuale maschio che ama indossare appariscenti costumi femminili ed esibirsi in spettacoli di intrattenimento e varietà». Questa definizione è problematica alla luce del fatto che le *performance* artistiche, ma soprattutto l'aspetto estetico, che tutt'al più potrebbe essere indicativo – e non lo è necessariamente – di come una persona socializza ed esteriorizza la propria identità di genere, vengono erroneamente confusi con l'orientamento sessuale. In altre parole, secondo la definizione, per essere una *drag queen* è obbligatorio essere una persona omosessuale, cosa che non per forza corrisponde a verità.

Anche la definizione di *transgender* pone alcuni problemi semantici. Oltre alla definizione «che è proprio, che si riferisce al transgenderismo», il *Supplemento 2004* ne fornisce anche una possibile seconda: «che teorizza, che pratica il transgenderismo». Questo punto di vista ci suggerisce che l'essere *transgender* è qualcosa che “si pratica”, che si fa nella propria vita, e che, volendo, si può anche smettere di fare dall'oggi al domani. Nonostante l'inedita visibilità delle istanze LGBTQIA+ acquisita nei primi anni Duemila, le persone *transgender* non erano ancora uscite dall'orbita della medicina<sup>18</sup>; pur in presenza della grande notorietà raggiunta da Vladimir Luxuria, che la porterà a raggiungere un seggio in Parlamento poco più tardi, non si può dire che l'essere *trans* fosse un'eventualità nota al grande pubblico su vasta scala. Ecco dunque profilarsi la descrizione basata su «caratteri accidentali» preconizzata dallo stesso curatore del dizionario. Con ogni probabilità, all'occhio dell'opinione comune, quindi parimenti a quello della squadra lessicografica, una persona *transgender* doveva essere più o meno assimilata a quella che oggi definiremmo una persona *crossdresser*, ovvero qualcuno che assume abiti e comportamenti stereotipicamente attribuibili a un genere diverso da quello assegnato alla nascita, ma che lo fa semplicemente perché lo vuole, non necessariamente per adattare

---

18. Se l'omosessualità è stata eliminata dalla lista delle malattie dell'OMS nel 1990, lo stesso non si può dire della condizione *trans*. Soltanto nel 2018 la *General Assembly* di tutti i paesi membri dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ha approvato l'undicesima revisione dell'ICD: al suo interno, la condizione *trans* e la disforia di genere sono state eliminate dalla sezione delle patologie mentali, spostandole in quella delle *Condizioni sulla salute sessuale* (cf. <<https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-determinants/gender/genderdefinitions/whoeurope-brief-transgender-health-in-the-context-of-icd-11>>, sito consultato il 12 giugno 2024). La nuova ICD-11 è entrata in vigore dal 1° gennaio 2022: solo da quel momento in avanti la condizione *trans* è stata considerata definitivamente demedicalizzata.

l'aspetto esteriore al proprio sentire seguendo un richiamo più profondo. Oggi sappiamo invece che le persone trans non "agiscono" da persone trans, bensì "lo sono", e che l'aspetto esteriore è, o può essere, solo una delle sfaccettature, non l'unica, attraverso le quali esprimono la propria personalità.

Vale la pena poi soffermarsi sul già citato *frocio*, presente nel *Supplemento 2009*, ove viene definito «pederasta passivo». *Frocio* era già stato registrato nei volumi canonici del GDLI (s. v.): come abbiamo visto nel § 3.1, esso viene ri-lemmatizzato perché retrodatato dal 1955 al 1914, ma la definizione non cambia. Partendo dal presupposto che *frocio* è un termine fortemente insultante, è chiaro che in ogni caso il decidere di registrarlo avrebbe posto alcuni problemi di definizione, dal momento che il solo «omosessuale» sembra – e a ben guardare è un'impressione veritiera – non restituire del tutto la semantica di *frocio*, che non individua solo un uomo omosessuale, ma un uomo omosessuale con comportamenti riconoscibili e, di fondo, condannati da chi aderisce allo stereotipo della mascolinità<sup>19</sup>. Tuttavia, scegliere come descrizione «pederasta passivo» pone due ordini di problemi. Innanzitutto, a distanza di quasi vent'anni dalla demedicalizzazione dell'omosessualità, avvenuta nel 1990, nel *Supplemento 2009* fa ancora fede la vecchia definizione data dal repertorio canonico negli anni Settanta, definizione che rinvia alla «pederastia», un concetto che addirittura precede la grande stagione positivista della patologizzazione linguistica di identità e orientamenti considerati divergenti dalla norma. In secondo luogo, l'accompagnamento dell'aggettivo *passivo* rende ancora più connotata questa definizione: essa, infatti, ci testimonia che la passività nei rapporti fisici è ritenuta una caratteristica da sottolineare a livello lessicografico, e forse quella più significativa nell'individuazione semantica del *frocio*. Anche questa definizione fa emergere quanto, nel lavoro lessicografico, la supposta – o pretesa – neutralità nei confronti della materia-lingua sia un'utopia non sempre applicabile: ogni lessicografo e ogni lessicografa, magari senza neanche volerlo, travaseranno nell'opera le proprie impressioni, i propri *bias* e il sistema culturale all'interno del quale sono avvenute la loro vita e la loro formazione. In questo caso, l'aggiornamento della datazione non è quindi coinciso con un aggiornamento della definizione.

Infine, un approfondimento è necessario quantomeno sulla definizione lessicografica di *bigenitalità*, presente in *Nuove parole italiane dell'uso 2003*: secondo il repertorio, infatti, la *bigenitalità* sarebbe «l'insieme delle caratteristiche psichiche e fisiche di chi presenta ermafroditismo». Il termine ha la marca d'uso TS, quindi ne viene riconosciuto l'uso in contesti medici più che nella lingua comune. Tuttavia, la definizione pone questioni di anacronismo rispetto alle effettive conoscenze medico-scientifiche del primo decennio del Duemila. *Ermafroditismo* è infatti un termine di derivazione classica, che ha radici antichissime. Se la presenza dell'ermafroditismo nelle opere letterarie è consolidata sin da epoche remote, al livello scientifico si inizia a parlare in Europa di *ermafroditi* come di creature da studiare nel XVIII secolo, quando troviamo traccia dell'argomento negli scritti del filosofo, naturalista e geografo Cornelius de Paw<sup>20</sup> e, sul finire del medesimo secolo, in un'opera di

---

19. A tal proposito cf. anche Pini (2011).

20. Nella sua *Recherches philosophiques sur les Américains*, de Paw dedica un intero paragrafo a parlare degli *Hermaphrodites de la Floride* (de Paw, 1771: 70).



Friedrich Karl Forberg<sup>21</sup>. Durante la stagione positivista, quando gli orientamenti sessuali e le identità di genere divergenti dalla norma hanno subito la prima grande patologizzazione della propria storia, il cosiddetto ermafroditismo è risultato oggetto di studi di diversi medici di area germanofona, tra cui Albert Moll e Richard von Krafft-Ebing. In epoca moderna e contemporanea, tuttavia, il termine *ermafroditismo* è stato progressivamente abbandonato, poiché ritenuto non rispondente a individuare correttamente la condizione umana che pretenderebbe di descrivere. Perlopiù, l'ermafroditismo confluisce nelle cosiddette condizioni intersessuali, anch'esse, tuttavia, oggetto di discussione in tempi recentissimi<sup>22</sup>. All'altezza cronologica del primo supplemento del GRADIT, dunque, ci saremmo attesi un utilizzo di *intersessuale* (che il GRADIT canonico stesso registra e data al 1963, quindi perfettamente noto nel primo decennio del Duemila) piuttosto che un termine classico a forte carica patologizzante come *ermafrodito*.

Queste definizioni prese come esempi forniscono un'importante testimonianza sul fatto che l'auspicato «dizionario senza essenze», focalizzato sul rapporto tra parole e realtà, come preconizzato da Sanguineti nel *Supplemento 2004* del GDLI, è un prodotto utopico. Quand'anche, infatti, non si rimanesse ancorati a una definizione presuppostamente nomenclatoria, e si cercasse di spaziare nella contestualizzazione del lessema che si fa lemma, tuttavia vi sarebbero altri fattori che renderebbero inaccurata la definizione trovata. Nei casi elencati, per esempio, le definizioni sono tutt'altro che atemporali e "asettiche", anzi, sono molto radicate nei contesti di apparizione, eppure egualmente non sempre sono soddisfacenti. Talvolta, come nel caso di *transgender*, non tengono conto delle modifiche semantiche imposte da un lungo cammino di rivendicazione del proprio diritto a esistere; talaltra, come in *bigenitalità*, ignorano decenni di storia della medicina. Dunque, ne possiamo dedurre l'importanza di considerare i dizionari sempre come una fotografia di un'epoca e di uno scopo lessicografico preciso, più che come raccolte dalle proprietà evangeliche e inamovibili, capaci di farci conoscere la vera essenza immutabile di una parola.

## 5. Conclusioni

Il contributo, senza alcuna pretesa d'essere esaustivo, ha mostrato come due dei più importanti repertori di riferimento per la lingua italiana abbiano messo in discussione le proprie certezze poco dopo la fine delle proprie pubblicazioni, e abbiano cercato di fare fronte alla neologia e alla neosemia con criteri variabili e magari perfettibili, ma certamente con un grande spirito di accoglienza non scontato nel solco di opere lessicografiche monumentali. Questo breve excursus ci restituisce

---

21. Nel 1791, a Parigi, venne infatti pubblicata la prima edizione a stampa in assoluto del trattato in latino intitolato *Hermaphroditus* di Friedrich Karl Forberg. Il trattato è però più noto nella sua prima edizione tedesca del 1824, che è quella di riferimento per la bibliografia del seguente lavoro. Prima di vedere la luce come opera stampata, il libro aveva circolato per lungo tempo sotto forma di manoscritto, non trovando una casa editrice disponibile alla pubblicazione. Quest'opera ci testimonia che l'interesse della scienza per le condizioni all'epoca individuate dal termine ermafrodito è molto precedente rispetto alla medicina positivista tedesca di fine XIX secolo.

22. Cf. Nicolò et Pompili, 2023: 613ss.

dunque i dizionari, più che come macchine perfette dagli ingranaggi sempre oliati, piuttosto come prodotti «umani, troppo umani», che cercano di fotografare una realtà, quelle delle neologie o delle neosemie, oltremodo sfuggente, e lo fanno con la consapevolezza che la materia lessicografica, nel momento esatto in cui vede la luce, sarà sempre comunque un passo indietro rispetto alla lingua in contesto.

# Bibliografia

## Fonti primarie

- Battaglia, Salvatore e Giorgio Barberi Squarotti (ed., 1961-2002), *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, 21 vol., Torino, UTET.
- Sanguineti, Edoardo (ed., 2004), *Supplemento 2004 al Grande Dizionario della Lingua Italiana*, Torino, UTET.
- Sanguineti, Edoardo (ed., 2009), *Supplemento 2009 al Grande Dizionario della Lingua Italiana*, Torino, UTET.
- De Mauro, Tullio (ed., 1999), *Grande dizionario italiano dell'uso*, Torino, UTET.
- De Mauro, Tullio (ed., 2003), *Nuove parole italiane dell'uso 2003*, Torino, UTET.
- De Mauro, Tullio (ed., 2007), *Nuove parole italiane dell'uso 2007*, Torino, UTET.

## Fonti secondarie

- Adamo, Giovanni e Valeria Della Valle, (2008), *Le parole del lessico italiano*, Roma, Carocci.
- Adamo, Giovanni e Valeria Della Valle (ed., 2003), *Neologismi quotidiani. Un dizionario a cavallo del millennio (1998-2003)*, Firenze, Leo Olschki.
- Adamo, Giovanni e Valeria Della Valle (ed., 2005), *2006 parole nuove. Un dizionario di neologismi dai giornali*, Milano, Sperling&Kupfer.
- Adamo, Giovanni e Valeria Della Valle (ed., 2008), *Neologismi. Parole nuove dai giornali*, Roma, Istituto della Enciclopedia Giovanni Treccani.
- Aprile, Marcello (2012), «Lessico e dizionari: i vocabolari storici italiani», in Alberto Manco (ed.), *Il lessico visto da vicino. Studi specifici*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Berruto, Gaetano (1976), *La semantica*, Bologna, Zanichelli.
- Bianchi, Elisa (2007), «Alla ricerca della definizione perfetta: note sulla lemmatizzazione delle opere di linguistica», in Diego Poli (ed.), *Lessicologia e metalinguaggio* (vol. II), Atti del convegno (Macerata, 19-21 dicembre 2005), Roma, Il Calamo, p. 197-211.
- Cortelazzo, Manlio e Paolo Zolli (1989), «Esperienze di un lessicografo», in Manlio Cortelazzo e Paolo Zolli (ed.), *Tre lezioni di lessicografia per Paolo Zolli*, Bologna, Zanichelli, p. 17-28.
- Coșeriu, Eugenio (1971), *Teoria del linguaggio e linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza. [Titolo originale: *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Editorial Gredos, 1967. Traduzione a cura di Raffaele Simone.]
- De Leo, Maya (2021), *Queer*, Torino, Einaudi.

- Della Valle, Valeria (1993), «La lessicografia», in Serianni, Luca e Pietro Trifone (ed.), *Storia della lingua italiana*, vol. 1 *I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi, p. 29-91).
- Della Valle, Valeria (2005), *Dizionari italiani: storia, tipi, struttura*, Roma, Carocci.
- Della Valle, Valeria e Giuseppe Patota (2016), *Lezioni di lessicografia*, Roma, Carocci.
- De Mauro, Tullio (2006), *Dizionario di parole del futuro*, Roma-Bari, Laterza.
- de Paw, Cornelius (1771), *Recherches philopshiques sur les Américains, ou Mémoires intéressants pour servir à l'Histoire de l'Espèce Humaine. Avec une Dissertation sur l'amérique et les Américains*, Berlin, Dom Pernety.
- Forberg, Friedrich Karl (1824), *Hermaphroditus*, Coburg, Sumtibus Meuseliorum.
- Galli de' Paratesi, Nora (1969), *Le brutte parole. Semantica dell'eufemismo*, Milano, Mondadori.
- Gusmani, Roberto (1986), *Saggi sull'interferenza linguistica*, Firenze, Le Lettere. [1ª ed., 1981.]
- Iacobini, Claudio (2004), «Composizione con elementi neoclassici», in Maria Grossmann e Franz Rainer (ed.), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, p. 69-95.
- Janni, Pietro (1990), «Dal greco all'italiano: storie di preposizioni», in Pietro Janni e Innocenzo Mazzini (ed.), *Presenza del lessico greco e latino nelle lingue contemporanee*, Ciclo di lezioni tenute all'Università di Macerata (a. a. 1987/1988), Macerata, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia, p. 107-116.
- Janni, Pietro (1995), *Rifondazione semantica di elementi formativi greci e latini*, in Raffaella Bombi (ed.), *Lingue speciali e interferenza*, Roma, Il Calamo, p. 23-35.
- Marri, Fabio (2018), «I neologismi dentro e fuori dei repertori recenti», *Quaderns d'Italia*, n° 23, p. 11-26.
- Nicolò, Giuseppe e Enrico Pompili (ed., 2023), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Quinta edizione, *Text revision*, Milano, Raffaello Cortina.
- Nossem, Eva (2019), «Queer, Frocia, Femminiella, Ricchione et al. – Localizing “Queer” in the Italian Context», in *Gender/Sexuality/Italy*, 6, p. 1-27.
- Orioles, Vincenzo (2019), «Parole del nostro tempo», in Alfio Lanaia (ed.), *Grammatica e formazione delle parole. Studi per Salvatore Claudio Sgroi*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso, p. 173-184.
- Pepponi, Elena (2023), «L'invenzione linguistica dell'identità patologica: il caso del termine omosessuale», in Fulvio Ferrari, Pia Carmela Lombardi e Romano Madaro (ed.), *Dialoghi sull'identità*, Trento, Collana Labirinti dell'Università di Trento, p. 39-53.
- Pepponi, Elena (cds), *Parole arcobaleno. Storia del lessico LGBT+ in Italia*, Milano-Udine, Mimesis.
- Pini, Andrea (2011), *Quando eravamo froci*, Milano, Il Saggiatore.
- Rossi Barilli, Gianni (1999), *Il movimento gay in Italia*, Milano, Feltrinelli.
- Sanguineti, Edoardo (2004), «Prolegomena», in *Supplemento al Grande Dizionario della Lingua Italiana*, Torino, UTET.

Thornton, Anna (2004), *Mozione*, in Maria Grossmann e Franz Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, pp. 218-226.

Trifone, Pietro (2022), *Brutte, sporche e cattive. Le parolacce della lingua italiana*, Roma, Carocci.



**TITRE:** LINGÜÍSTICA DE LEGOS EN LA PRENSA ARGENTINA: EL CASO FRANCISCO ORTIGA ANCKERMANN

**AUTEUR:** EUGENIA ORTIZ GAMBETTA (UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA/CONICET-UNLP)

**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ANNÉE:** 2024

**PAGES:** 118-136

**ISSN:** 2369-6761

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/22001](http://hdl.handle.net/11143/22001)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/22001](https://doi.org/10.17118/11143/22001)

# Lingüística de legos en la prensa Argentina: el caso Francisco Ortiga Anckermann

Eugenia Ortiz Gambetta, Universidad Católica Argentina/CONICET-UNLP

[mariaeugeniaortiz@uca.edu.ar](mailto:mariaeugeniaortiz@uca.edu.ar)

**Resumen:** Este artículo se propone analizar las columnas de la lengua de Francisco Ortiga Anckermann, al que considero uno de los periodistas más representativos de la lingüística de legos en la prensa argentina de comienzos del siglo XX. Bajo el seudónimo de “Pescatore di Perle”, escribió durante décadas diversas columnas de la lengua en las que señalaba los errores gramaticales, semánticos y ortotipográficos de recortes de la prensa y otros textos, a partir de material que le enviaban sus lectores. Como referente semi-autorizado de la lengua, Ortiga Anckermann se posicionó como un censor que apelaba al sentido común de la lengua, y criticaba sus usos incorrectos, mediante el humor. Tanto en las columnas como en su libro *Antología del disparate* (1934), Ortiga hizo una propuesta interesante: por un lado, detectó fallos pero sobre todo, insistió en los abusos de estilo, especialmente la hipercorrección, aquello que Lugones llamaría *cursiparla*; por el otro, incorporó el lunfardo, el cocoliche y ciertos giros orales como parte de un gesto ambiguo en cuanto al empleo del argot y su permeabilidad en la lengua literaria.

**Palabras clave:** lingüística de legos, prensa, Argentina, siglo XX, Ortiga Anckermann

**Abstract:** This article aims to analyze the columns on the language of Francisco Ortiga Anckermann, whom I consider one of the most representative journalists of Folk-Linguistics in the Argentine press at the beginning of the 20th century. Under the pseudonym “Pescatore di Perle”, he wrote various columns on the language in which he pointed out grammatical, semantic and spelling errors in press clippings and other texts, based on material sent to him by his readers. As a semi-authorized referent of the language, Ortiga Anckermann positioned himself as a censor who appealed to the common sense of the language, and criticized its incorrect uses, through humor. Both in the columns and in his book *Antología del disparate* (1934), Ortiga made an interesting proposal: on the one hand, he detected flaws but above all, he insisted on abuses of style, especially hypercorrection, what Lugones would call *cursiparla*; on the other, he incorporated lunfardo, cocoliche and certain oral expressions as part of an ambiguous gesture regarding the use of slang and its permeability in the literary language.

**Key words:** Folk-Linguistics, press, Argentina, 20th Century, Ortiga Anckermann

## 1. Introducción

La función de la lingüística de legos en la prensa está vinculada con la consciencia de los usuarios de la lengua sobre la adecuación a la norma estándar, y a cierto mandato social acerca del disciplinamiento de los usos (Milroy y Milroy, 1985; Cameron, 1995; Heller y McElhinny, 2017). La observancia de la norma se suele articular con las creencias lingüísticas de las comunidades, lo que lleva a pensar en función de qué modelos se formulan las creencias, es decir, “dónde se ubica su norma de prestigio. Suponiendo que esa ubicación sea uniforme, lo habitual es que los elementos componentes de la norma no sean igualmente conocidos por todos los hablantes ni en todas las parcelas lingüísticas, ni la sensibilidad hacia ella sea la misma en todos” (Borrego Nieto, 1992: 128). Los trabajos sobre lingüística de legos o lingüística popular toman como punto de partida la contribución de Hoenigswald (1966) en el *UCLA Sociolinguistics Conference* de 1964. Allí, el autor comentó su labor de campo sobre las autopercepciones lingüísticas de diversos hablantes e indagó sobre los fenómenos derivados, al analizar la percepción de los hablantes:

“If formulated ideals of correctness and acceptability exist, to what extent do corrective activities (taking notice, ridicule, insistence on repetition, censure) conform to such ideals? And here is a further line of questioning: while it may be difficult to determine the weight given to speech characteristics when it comes to the acceptance of individuals in the group, it is relatively easy to observe what ideals are abstractly cherished on this point.” (1964: 19)

Esos ideales abstractos de corrección tienen que ver, a mi entender, con aquellas figuras de autoridad sobre temas educativos, religiosos y gubernamentales que desde siempre fueron referentes naturales del lenguaje. La asunción de autoridad se trasladó a los letrados que iniciaron los medios de comunicación en los siglos XVIII y XIX, y así la prensa se conformó, desde sus inicios, en un espacio de modelización del lenguaje; en suma, se construyó un consenso: quien escribía en el periódico o, ya en el siglo XX, quienes hablaba en la radio o la televisión tenían que tener habilidades comunicativas específicas y autorizadas. Estas intervenciones sobre la lengua y la legitimación de sus usos son los aspectos que vienen desarrollando los estudios de las ideologías lingüísticas desde hace años (Arnoux y Del Valle, 2010; Woolard, 2012; Swiggers, 2019, por mencionar algunos), y en el ámbito de la prensa en lenguas romances, los análisis del columnismo lingüístico (Remysen, 2005, 2009; Meier y Schwarze, 2021, Marimón Llorca y Schwarze, 2021; Marimón Llorca, 2019). Estos enfoques ofrecen herramientas de análisis apropiadas para estas intervenciones, como se irá desarrollando.

La prensa tradicional sigue siendo hasta hoy un espacio de debates sobre usos lingüísticos y estos derivan muchas veces, para Borrego Nieto (1992), de “la vaguedad inherente a los criterios sociológicos que definen la norma” (1992: 128). Así, siguiendo a Labov (1966), se podría decir que pervive una inseguridad lingüística extendida cuando se comprueba la distancia entre cómo habla una persona, cómo dice que habla y cómo debería hablar. Sobre ese juego de distancias, la lingüística de legos tiene múltiples funciones, entre ellas, la autovigilancia sobre el uso correcto del lenguaje vinculada a



las validaciones sociales y cognitivas. Asimismo, este asunto genera todavía temas de conversación cotidiana en los que se dirimen identidades interpersonales y colectivas.

Las intervenciones sobre el uso de la lengua por referentes semi-autorizados son, desde sus inicios, generadores de modelos lingüísticos (Borrego Nieto, 1992: 128) y siguen influyendo en los hablantes hasta hoy, como señala Lebsanft (2017: 103-104), por tanto, estas son manifestaciones de lo que se conoce como *Volkslinguistik*, *Laienlinguistik* (Antos, 1996) o lingüística popular<sup>1</sup>. Este fenómeno, para Borrego Nieto (1992), se relaciona con la sensibilidad especial de la clase media hacia el acatamiento de la norma de prestigio (1992: 131). De todos modos, si bien desde el surgimiento de los medios modernos apareció este asunto de la vigilancia sobre el idioma, en las últimas décadas ha sido desplazada por la descentralización y multimodalidad; más allá de los medios tradicionales, en las redes sociales se multiplican las voces y se horizontalizan los criterios de autoridad.

En el contexto de la Argentina de principios del siglo XX, cuando la alfabetización era un objetivo deseable y una realidad creciente, la lingüística de legos tuvo un funcionamiento que merece atención. Mientras se fundaban instituciones para el desarrollo de las disciplinas lingüísticas en el territorio, aparecieron diversas plataformas de reflexión sobre el lenguaje. La inmigración masiva, la multiplicación de impresos y del público lector, en un contexto de rápido crecimiento económico de Argentina, posicionaron a la lengua como un capital simbólico (Bourdieu, 1985) o un “activo circulante”<sup>2</sup> que debía gestionarse. De esta manera, la enseñanza del idioma oficial y las campañas de alfabetización para integrar esa masiva inmigración plurilingüe generaron, en cierta manera, una actitud de atención; para esta población nueva, el uso correcto de la lengua del país era una condición para convertirse en “ciudadano argentino”. Dentro de esta realidad sociolingüística, los debates en torno a la lengua nacional (extensamente analizados por Di Tullio, 2003; Ennis, 2008; Glözman y Lauría, 2012; Alfón, 2013, entre otros) y el crecimiento de la industria editorial favorecieron la consolidación de diversas prácticas, entre ellas, los comentarios o columnas sobre la lengua escritas, muchas veces, por autores no especializados. Este tipo de intervenciones, por supuesto, ya habían aparecido en la prensa escrita hispánica durante el siglo XIX; con la expansión de los periódicos, circularon los manuales de estilo, a la vez que se construía un acuerdo sobre quiénes estaban habilitados para escribir, de qué forma y con qué criterios (Arnoux, 2019).

---

1. Lebsanft (2017) desarrolla este asunto a partir del concepto de la *Volkslinguistik*, es decir, de la *lingüística popular*, “término calcado del inglés *folk linguistics* y que el indoeuropeísta Henry M. Hoenigswald había acuñado con referencia a la conocida *folk etymology*, traducción a su vez del alemán *Volksetymologie* o *etimología popular*” (2017: 103).

2. “Activo circulante” se refiere, en contabilidad, a un tipo de activo que se encuentra en continuo movimiento, que puede venderse, usarse, convertirse en dinero líquido o entregarse como pago con facilidad, en suma, también se entiende aquel dinero de una empresa que se utiliza para las actividades del día a día. En línea de la propuesta de Bourdieu de “superar la alternancia corriente entre el economicismo y el culturalismo para intentar elaborar una economía de los intercambios lingüísticos” (1985: 11) las metáforas económicas para hablar del lenguaje siguen siendo sugerentes. Hablar de la lengua como “activo circulante” hace referencia, en el caso de su uso y valor, a la lengua como propiedad (o bien) y a su vez, permite considerar lo “apropiado” en el uso del lenguaje, como señala Ennis (2014).

## 2. De editor a referente semi-autorizado: Francisco Ortega Anckermann

Al detenerse en el interés público por el uso de la lengua en la Argentina de principios del siglo XX, se ven diversos paradigmas en tensión, ya que se produjeron resistencias, especialmente, en los intentos por estabilizar las formas lingüísticas de los textos públicos, y por la cuestión sobre qué distinguía la lengua cultura de la lengua popular. Además, surgieron nuevas voces que pretendían ser legitimadoras de la corrección idiomática, porque el sistema académico estaba en vías de desarrollo y el asunto pulsaba con fuerza en la acelerada expansión de la prensa escrita. El editor Francisco Ortega Anckermann puede ser considerado una de aquellas voces semi-autorizadas, ya que él no era un filólogo ni de un gramático. Fue el responsable de varias columnas populares (la sección “La paja en el ojo ajeno”, en la revista *El Hogar*, “...y la viga en el tuyo” y “Errare humanum est” en la revista *Atlántida*). Lo más interesante de su trabajo fue el tratamiento humorístico que hizo de los errores de la prensa y el uso ambiguo del lunfardo, el cocoliche y la oralidad, así como las críticas a los lenguajes ampulosos y al abuso de extranjerismos. Ortega Anckermann desplegó estos temas de manera significativa firmando bajo el seudónimo “Pescatore di Perle”, durante casi cinco décadas.

Hay pocos datos biográficos sobre Francisco Ortega Anckermann, pero se deduce por algunas referencias que, entre 1910 y 1950, fue una figura reconocida en el ambiente cultural porteño (Ortega Anckermann, s/f). Nacido en Palma de Mallorca en 1886 (aunque es un dato que también fluctúa en los documentos) fue director de varias publicaciones reconocidas (*Papel y tinta*, *El Hogar*, *Mundo Argentino* y *Atlántida*) (Fernández, 2015: 188) y colaboró con un artículo<sup>3</sup> en la *Revista de Filosofía* de José Ingenieros (2015: 188). La relación de identidad entre el periodista y el seudónimo Pescatore di Perle (sin duda, su firma más popular) se revela en el número 13 (año II), septiembre de 1929, de *La literatura argentina. Revista bibliográfica*, pero él prefirió el anonimato en casi toda su labor periodística<sup>4</sup>. Además, fue colaborador de diversas publicaciones, entre ellas, la revista del Ateneo Universitario, *Clarín*, y *Renovación*, boletín para la difusión de ideas, auspiciado por José Ingenieros y a cargo de Gabriel Moreau (Lafleur, Provenzano y Alonso, 2006: 119). Hay indicios fotográficos y alusiones en sus editoriales y columnas que lo vinculan con el grupo artístico Boedo y con cierta postura crítica, especialmente, cuando cuestiona la afiliación de Argentina con el Eje durante la Primera Guerra Mundial (Moreno, 2018: 17). En 1915, fundó la peña cultural “Simposio de Agathaura”, “inspirándose en los simposios de la antigua Grecia y en una conferencia que Leopoldo Lugones (...) había dictado en el teatro *Odeón* de Buenos Aires, en la que había utilizado esa palabra para referirse a la ciudad del Plata” (Rodríguez Temperley, 2017: 260)<sup>5</sup>. A partir de 1932, ya alejado del *El Hogar*, fue

---

3. Titulado “La filosofía de Anatole France” (vol. X, 1924, p. 42-80).

4. El apellido del periodista aparece escrito de dos formas en las fuentes consultadas: Ortega Ackermann u Ortega Anckermann. En caso de las citas textuales, se respeta la forma en que aparece.

5. Sobre el simposio, ver también Fernández (2015: 188).

director de la revista *Atlántida* fundada por Constancio C. Vigil, perteneciente a la editorial homónima (Ley, nº 11.723), hasta 1954.

Hay referencias sobre él en obras literarias, revistas y críticas de su época, por ejemplo, Leonardo Castellani (1976) lo cita en su libro *El nuevo gobierno de Sancho*, cuando un personaje replica: “Mi trabajo consiste en hacer lo que Dios haría, si Dios existiera, como dice aristocráticamente Ortiga Anckermann (sic), director de la revista *Atlántida*” (1976: 120). La revista *Martín Fierro*, además, le dedicó una caricatura (Anónimo, 1924: 6) y un agudo párrafo en el que se señala su función en el afamado simposio. Allí se cuestiona su autoridad como humorista argentino, ya que era de origen español, y también se refiere irónicamente a su antiguo cargo como editor de la revista pornográfica *Mimí*:

“Ahora bien: es sabido que las divinidades se manifiestan en la persona de sus sacerdotes, que son sus representantes visibles sobre la tierra. En el ritual symposiano el sacerdote se llama Ortiga Anckermann; es un mozo español – de Vigo, creo, – y a él se dirigen las loas y el incienso (...) Por si alguien no lo sepa, diré que Ortiga Anckermann es el “fantasioso” creador de la celebrada página “La paja en el ojo ajeno”, en el primer término de cuyo título evoca sus características de antiguo director de *Mimí* (...) No se le conocen otras actividades literarias; pero como José Gabriel jura por su honor de crítico que es el primer humorista argentino, supongo que se referirá a una copiosa labor inédita sólo por él conocida. De todos modos, eso de llamarle argentino me parece una exageración dictada por el afecto”. (Anónimo, 1924: 30)

Su colega Enrique Méndez Calzada, por otra parte, lo define como un exponente de la escritura cómica en el artículo “El humorismo en la literatura argentina”, publicado en la revista *Nosotros* en 1927:

“Francisco Ortiga Anckermann, el archipopular Pescatore di Perle, viene realizando desde hace más de dos lustros, en su (pag) sección de *El Hogar*, una obra cuya trascendencia tal vez no se aprecie debidamente, pese a la vasta repercusión que tiene en el país. Es la suya una vigorosa y sostenida campaña en pro del buen gusto, de la probidad literaria, de la cultura en definitiva; y sus efectos, en lo que atañe a la dignificación y depuración del ambiente profesional, no me cabe duda de que se dejan sentir desde hace tiempo. Tanto en el medio periodísticos como en el literario, esos efectos no pueden ser más saludables. La tendencia de esa campaña, que es la de reducir el área de influencia del error, de la irresponsabilidad, de la ignorancia audaz, de la estupidez, de la pereza intelectual en los mejores casos, de la desvergüenza a veces, aumentando en cambio y consiguientemente la del sentido común – misión principal del humorista –, la recomienda la consideración y el reconocimiento. Se sabe con qué gracia tan de buena ley, con qué ingenio tan fértil y tan sostenido, comenta este agudísimo humorista los despropósitos, las “bevues”, los plagios, los atentados al buen gusto literario, los pecados de todas clases, en suma, – mortales o veniales – que por ahí comenten las gentes de pluma. Arturo Cancela me decía una vez, ingenioso como de costumbre, ‘Ortiga

ha logrado convertir *El Hogar* en una revista árabe porque todo el mundo empieza a leerla por el final' ". (Méndez Calzada, 1927: 137-138)

Estas referencias muestran que era una figura reconocida del ambiente cultural de las primeras tres décadas del siglo XX en Argentina. Su construcción autoral, por otro lado, fue mutando en la medida que su columna "La paja en el ojo ajeno" crecía en lectores y fama. Este espacio, que en 1915 sólo recopilaba gazapos y erratas, fue adquiriendo a partir del año 27 una construcción más narrativa, y una propuesta en el juego humorístico cada vez más osada (Ortiz Gambetta, 2022: 327).

En cuanto al estilo, hay que considerar que el uso del humor como código de comunicación de los errores lingüísticos no fue, por supuesto, una originalidad de Pescatore. La tradición satírica periodística local en cuanto a los usos de la lengua ya se había iniciado en el periódico Antón Perulero (1875-1876) de Buenos Aires, a cargo de Juan Martínez Villergas, por caso, y en la prensa satírica de todo el mundo hispánico. Pero este enclave humorístico fue extendido en el mundo cultural local, especialmente, a comienzos del siglo XX, al decir de Cilento (2020):

"la dinámica del campo intelectual argentino, en la etapa de su modernización técnica y creación de públicos masivos, obligaba considerar el humor como parte del registro de los medios periodísticos, tanto desde el *shock* de los contenidos satíricos como desde el costumbrismo, como 'estética de reconocimiento' e inclusión. (...) a raíz de esta visibilidad del humor en el arte y en los medios, se hacía necesario construir una tradición selectiva para poder perfilar una posición propia en la estructura del campo intelectual." (2020: s/p)

De hecho, todas las revistas en las que Ortiga Anckermann publicó sus columnas tenían espacios reservados a viñetas o narraciones satíricas. Así también el humor ejerció una modalidad de comunicación novedosa en las revistas ilustradas de fin de siglo XIX, lo que permitía una crítica aguda, solapada y cruda a la vez.

### **3. Las columnas de la lengua: de Modesto Cero a Pescatore di Perle**

La atención de Ortiga Anckermann sobre el lenguaje en la prensa aparece en sus primeros artículos. En *Clarín*, bajo el seudónimo de "Modesto Cero -h-", cuestiona la potestad de llamar "cultura" y "civilización" a ciertas labores periodísticas, haciendo referencia a la función pública de su avatar en *El Hogar*:

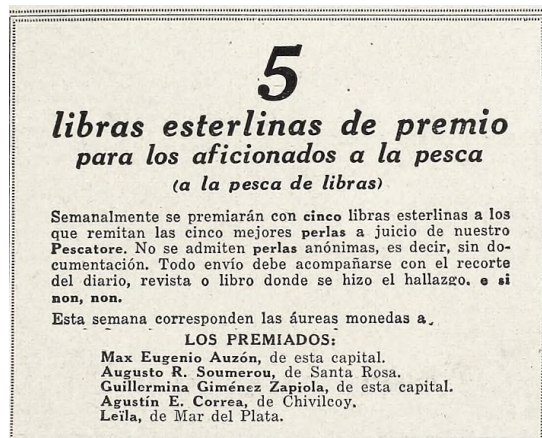
"La enciclopédica ignorancia de nuestro periodismo está fuera de discusión. Los cinco años y pico que lleva el Pescatore di Perle analizando las sandeces ajenas – y callando las propias – nos dan la pauta del valor intelectual de la prensa. Ya lo decía Oscar Wilde: '¿Qué diferencia hay entre la literatura y el periodismo?' Que la literatura no es leída y el periodismo es ilegible. Y desde entonces hasta estas fechas, -especialmente en estas ubérrimas tierras – hemos retrocedido hasta las lindes del anafabetismo. Bien es verdad que el factor económico agrava

hoy el problema, como me lo observaba muy sutilmente cierto distinguido editorialista de un gran diario nacional: ‘¡Me cache´ en dié! ¿Qué quieren? ¿Qué por un sueldo de 150 pesos tengamo que aprender la castilla?’ ” (Modesto Cero -h-, 1919: 3)

Las “deformaciones” son criticadas mediante la inserción de ese diálogo en el que se transcribe el registro de habla coloquial de un editor (alguien que habla de manera “incorrecta”) y la imposibilidad de pedir un adecuado uso de la lengua a un periodista cuando se le pagaba poco por su trabajo. En este artículo despunta la reflexión sobre el oficio que aparece en casi todas sus colaboraciones posteriores.

Las columnas de la lengua en *El Hogar* fueron un fenómeno significativo. Ocuparon la última sección de la revista, y tuvieron una aparición semanal desde 1914 hasta 1963, año del último número de la revista. “La paja en el ojo ajeno...” salió con la firma de Pescatore di Perle hasta abril de 1932. A partir de mayo de ese año, la sección se siguió publicando de forma anónima hasta los últimos números de la revista, cuando las firma un tal Eudomton. “La paja en el ojo ajeno” se puede considerar una columna de la lengua ya que presenta las características de este género occidental (tradición discursiva normativizadora, epistémica y deóntica); su particularidad es que la publicaba una revista ilustrada y no un periódico, como en la mayoría de los casos del género, y que no la firmaba una autoridad reconocible en materia lingüística. La sección ocupaba toda la diagramación de la anteúltima página. No compartía espacio con publicidades como otras secciones, pero a veces se maquetaba junto a alguna viñeta humorística o junto a alguna “perlitás gráficas” (registro de incoherencias entre el texto y la imagen). En ellas se deducen diversos asuntos: la legitimidad de las formas lingüísticas, la consideración de la lengua como objeto de valor e intercambio, y la necesaria vigilancia del uso público de lo escrito. Pero además, esta sección que se ocupaba de publicar los errores de la prensa argentina en un medio para la mujer (y la familia), denota la propiedad del lenguaje como una marca de clase. Al tratarse de una recopilación de testimonios que aportaban los lectores, además, la columna fue una suerte de tablón de denuncias delictivas que funcionaba como un examen de conciencia, verdaderas expresiones de lingüística popular.

Las columnas tuvieron cambios de estilo e intensidad a lo largo de los años. Por un lado, fueron espacios de explícito intercambio entre la revista y el público, porque se construían en base a las recopilaciones del editor pero además, se ofrecía recompensa por los errores detectados. Desde el segundo año de su publicación, cada columna incluyó un recuadro:



**Imagen 1:** *El Hogar*, 18 de marzo de 1927, página 97

Las “perlas” o errores reproducidos eran erratas tipográficas, imprecisiones o incorrecciones culturales y vicios estilísticos. En la mayoría de los casos el error era muy poco significativo, pero en un gesto de fastidiada exageración, el editor lo recogía y comentaba con ironía o sorna. Allí se señalaba también la deformación de los refranes populares como distorsiones del acervo lingüístico:

*La Razón*, del 27 de agosto dice a propósito del día del árbol:

“Y el apoyo nos lo da un clásico

refrán español, que dice:

‘Palabras son amores y no buenas razones’”

Eso no es refrán, ni es clásico ni es español. Es un colosal disparate. Porque el refrán dice precisamente todo lo contrario ‘obras son amores, que no buenas razones’. Y esto de ‘buenas razones’ no lo dice el refrán por *La Razón*”. (Pescatore di Perle, 1918: s/p)

Los “pescadores de perlas” reparaban también en el uso cuestionable de los pleonasmos. Es llamativo cómo este aspecto sigue señalándose hasta hoy en las columnas de la lengua (Grijelmo, 2013), pero también se ha convertido en todo un estilo cronístico, muchas veces, cuando la hipérbole y la exageración forman parte de una estrategia de ventas (Petris, 1998). Por ejemplo, combinando el uso de refranes y la crítica al pleonismo, Pescatore comenta un recorte del periódico *La Argentina* del 2 de noviembre de 1917: “en su crónica de policía: ‘En la calle Castro frente al número 1484, un vecino halló tendido sin vida, en el medio de la acerca, el cadáver de un niño’. Por lo visto aquello de... *los muertos que matais gozan de buena salud*...no es una metáfora tan audaz como creían los de la anterior generación” (Pescatore di Perle, 14 de diciembre de 1917: s/p).

Desde junio de 1932, Ortega Anckermann firmó como editor responsable de *Atlántida*, revista ilustrada quincenal, donde también se encargó de diversas secciones relacionadas con estos temas. En cuanto asume su labor de editor, se publica en la revista la sección “De la correspondencia del Pescatore di Perle” y la columna “. . . y la viga en el suyo” (título que refiere cierta continuidad con la columna firmada por él en *El Hogar*), en donde se repite el esquema de la recopilación y recompensa de errores de la prensa y los libros. Esta sección se publicó hasta el 15 de septiembre de 1932. A partir del 22 de septiembre de ese año, aparecen las columnas “Flores del periodismo” (sólo recopilaciones de fallos de redacción de prensa, donde se centraba más en el estilo que en los errores) y “Errare humanum est”, que sigue el estilo de “La paja en el ojo ajeno. . .” y “. . . y la viga en el suyo”. Ésta sección se publica en la nueva etapa de *Atlántida*, a partir de enero de 1933, cuando la revista cambia de diseño y empieza a imprimirse en papel ilustración de altísima calidad, señal de que el producto había iniciado una nueva era con la incorporación de Ortega Anckermann, a la par que se posicionaba como la competencia explícita de *El Hogar*.

En “Errare humanum est” hay una preferencia por estructurar los errores lingüísticos a través de diálogos entre el *Maistre* (Pescatore) y Lucía Estévez, su supuesta secretaria – que además era escritora y tenía otro espacio en la revista –. El juego propuesto a través de los diálogos permitía ensartar las perlititas en un hilo y así la columna se presentaba como una pieza de lectura más amable, algo que ocasionalmente ya había sucedido con “La paja. . .” en *El Hogar*. Esta modalidad discursiva fue aprovechada también para acusar el estilo de algunos autores argentinos, por ejemplo, en la columna del 23 de marzo de 1933 en la que se detectan problemas de redacción en textos de Manuel Gálvez o Martín Gil (Pescatore di Perle, 1933a: 65). El estilo humorístico de todas estas columnas responde a un cultivo específico. La sátira y la ironía permitían hacer denuncias de una manera solapada y mordaz con el objetivo de que lo prescriptivo fuera recibido de una manera indirecta. Las críticas teatrales de la época también tenían este estilo, por ejemplo, las de Méndez Calzada, colega de Ortega Anckermann<sup>6</sup>. Sin embargo, los diálogos de Pescatore se llenan de giros insospechados, como cuando critica la invención del término “sarmantiniiano”, haciendo referencia a las terminaciones de gentilicios (Pescatore di Perle, 1933b: 65), o juega a combinar distintos sintagmas de un refrán y retruca: “¡Aquí no estamos para hacer chistes sino para indignarnos con el error!” (Pescatore di Perle, 1933b: 65). El tono de enfado deja lugar a ese contrapunto irónico con el que se desmarca del discurso moral y de la labor de vigilancia.

La columna “Errare humanum est” se completa también con la contribución premiada de los cazadores de perlas (se ofrece dinero en recompensa por captar y enviar errores a la redacción) pero también hay todo un apartado (“Correspondencia con Pescatore”) que muestra que éstas generaban otro tipo de retroalimentación con el público. En “Correspondencia con Pescatore” aparecen cartas de lectores que corrigen al corrector, señalando los errores que no eran errores según éstos. También los lectores se convertían en escritores, como es el caso de ese padre que le pide ayuda a Pescatore porque su hijo habla mal:

---

6. Sobre Méndez Calzada y su vínculo con Ortega Anckermann, ver Cilento (2020).

“¡Y el léxico que gasta el muy tunante  
Cuando él habla, señor, yo sudo frío...  
Ni el mismo Last Reason (¡valiente tío!)  
Se conoce el chamuyo...tan campante”.  
(Un padre, 1933: 30)

En esta contribución, por otro lado, aparece otro fenómeno: el uso de los giros coloquiales y el lunfardo que empezaban a permear la prensa por ese entonces<sup>7</sup>. Como este poema, hay todo tipo de misivas dirigidas a Pescatore como alguien autorizado (a la vez que cuestionado) en materia lingüística. Así los lectores jugaban un papel central en la construcción del sentido común sobre la lengua en cartas donde se nota la complicidad y activación de la vigilancia del lenguaje, la formación de una comunidad cuyo mayor incentivo era promover la higiene lingüística a través de la crítica de la incorrección. Situarse, a su vez, en el lugar de referente crítico y ser expuesto en sus propios errores por los lectores representan intervenciones claras de la dinámica de la lingüística de legos.

La diferencia entre las columnas de *El Hogar* y las de *Atlántida* son evidentes. Del estilo hilvanado de los primeros números de “La paja...” hasta los complejos textos dialógicos y la creación de personajes satíricos en “Errare humanum est”, se puede descifrar que Pescatore creó una voz autoral que generó un material original, y que tuvo muchos imitadores o “pescadorcitos” (Pescatore di Perle, 1932:77) como llama a quienes copiaban su estilo en otros medios. Esta permanencia y popularidad de las columnas y los fenómenos de imitación y réplica señalan que había un interés notable por los usos de la lengua y una preocupación por el “buen decir” como signo de estatus sociocultural. El prescriptivismo (Milroy y Milroy, 1985) o la “higiene verbal” (Cameron, 1995) constituyen, así, los pilares del tipo textual “columna de la lengua”. Aunque el lectorado de *El Hogar* y *Atlántida* era amplio, su público objetivo fue la mujer de clase media o media alta que, entre sus aspiraciones de clase y género, valoraba dicha higiene (Cameron, 1995: 169-170).

#### **4. Argot e hipercorrección / lunfardo y cursiparla**

Los abusos de estilo y los registros de la oralidad cobraron mayor importancia a partir de la década del 30, cuando las meras recopilaciones se enriquecieron con comentarios sobre la lengua literaria, las tensiones entre ésta y la permeabilidad en la prensa del lunfardo y el cocoliche (Oliveto 2014).

---

7. Se considera el lunfardo y el cocoliche como variaciones dialectales del español del Río de la Plata. El origen del lunfardo está vinculado con la cultura del arrabal y el malevaje, y adquirió categoría estética en las obras de Roberto Arlt y de Jorge Luis Borges. El lunfardo se ha estudiado desde diversas perspectivas tanto lingüísticas como literarias (Di Tullio, 2009; Conde, 2011, 2014, 2019; Furlan, 2006; Rivera, 1992; Villanueva, 1962, entre otros). El cocoliche emerge en la dinámica de contacto entre los dialectos de inmigrantes italianos con el español. Apareció en modalidad escrita a finales del siglo XIX especialmente en las novelas giacuminas (Prieto, 1988; Ennis y Sesnich, 2017; Di Tullio, 2011, 2014), por ejemplo, pero también fue recogido en la literatura naturalista y el teatro popular. Especialmente en los años 20, el lunfardo y el cocoliche se introdujeron de manera significativa en la prensa escrita. Esto produjo agitación en aquella época de debates, algo a tener en cuenta para considerar el momento lingüístico de las columnas analizadas.



Aquí se cuestiona especialmente la hiper o ultracorrección que, según Borrego Nieto (1992) es una consecuencia posible de la vigilancia sobre el idioma y su privilegio en las sociedades, ya que la primera no es posible sin la segunda (1992: 132). Como señala Labov (1966), ésta suele aparecer de manera especial en la clase media baja, cuando se produce un proceso abierto de corrección social aplicado a formas lingüísticas individuales (1966: 85-87).

Pescatore di Perle señala la hipercorrección en usos lexicales cultistas o formales que, bajo el efecto de la acumulación, conforman un estilo sofisticado y torpe, algo frecuente, según él, en políticos y escritores, pero también en la prensa. Sobre este tema, Leopoldo Lugones señalaría en su *Diccionario etimológico del castellano usual* ([1931] 1944) que “todos estamos conformes con que el idioma vivo es el que se habla, pero la vitalidad robusta y hermosa requiere una condición: que se hable bien” (1944: 17). Más adelante dirá que, además de la gramática, “hay unos cuantos principios generales de bien hablar que conciernen más propiamente a la estética del idioma, y que, por consiguiente, resultan otras tantas reglas de elegancia” (1944: 18). La elegancia en el habla es análoga a la elegancia en el vestir, y así señala su marca social y modélica: “hablar correctamente es una distinción, y quizás la más delicada; lo cual explica que todos la imiten, y revela con esto su gran importancia social. El lenguaje correcto es, por lo general, una indicación de buena conducta” (1944: 18). El idioma como “fenómeno social permanente” (1944: 17) del que había que ocuparse, entonces, no era tanto el de los libros sino el de “conversación y la prensa” (1944: 17): un lenguaje que además tenía connotaciones de clase y moral. La afectación y la hipercorrección que registra Pescatore – y le marca al lectorado de una revista de clase media-alta que busca estar a la moda y estabilizar su *status* –, denuncia la presunción de cultura o snobismo, aquello que Leopoldo Lugones [(1933) 1944] en el prólogo al *Diccionario* denominó “cursiparla” (1944: 21). Tanto Ortiga, como Monner Sans (Lida, 2021: 113), retoman el concepto que Lugones (1944) explica así:

“(l)a cursilería del lenguaje, como la del vestido, consiste en la ostentación ridícula de una falsa apariencia. Manfiéstase en aquél por la predilección del término desusado e indirecto, sobre todo si es un latinismo; pues el latín goza, o padece, a decir mejor, la preferencia de los pedantes (...) El término indirecto es, desde luego, inexacto y no pocas veces ajeno al sentido que se le atribuye” (1944: 21).

En primer lugar, Pescatore hace mención al uso de términos rebuscados, indirectos e innecesarios en la prensa y esto “va a enriquecer el acervo que Lugones llama cursiparla y que cuenta ya con vocablos tan escogidos como nosocomio por hospital, odontólogo por sacamuelas, necrópolis por cementerio” (Pescatore di Perle citado en Lida 2021: 113). Resulta interesante este aspecto porque también propone no sólo una corrección gramatical, si no una limpieza de estilo para que este sea sobrio y asertivo. Los ejemplos de la *cursiparla* en autores abundan, pero una de figuras más ridiculizadas en sus columnas al respecto fue el presidente Hipólito Yrigoyen, a quien menciona en cualquier ocasión como ejemplo de hipercorrección:

“El estilo literario del Sr. Hipólito Irigoyen (sic) ha hecho escuela. La frase apocalíptica, pirotécnica y rimbombante está de moda... en provincias, sobre todo. Prueba al canto: en “Nueva Época”, de Salta, del 21 de agosto, leo una renuncia de cierto señor A. Peñalva que dice así (...):

*Señor Presidente de la Sociedad Magisterio Salteó, D. Antonio Álvarez. Pte.*

*Fincan en magnánimas gestaciones de mi espíritu, las razones que impónenme hacer tácitos los imperativos que tienen como única solución y finalidad mi voluntaria separación que ante usted hago de miembro y prosecretario de la Sociedad. Voliciones que me impiden quebrantar la unilateralidad austera a que he ajustado los actos todos de mi existir, fundamentan también esta renuncia que al par de ser tal, es heraldo de los votos que fomúlanse en mi alma por la culminación de los elevadísimos propósitos que substantiva esa asociación.*

¡Oh, denigrativa miserabilidad!...Culminaciones intelectualizadoras y ejemplificantes como la de este A. Pelava son las desarrolladoras pedagógicas de las impolutas mentes escolásticas, cuya inestructibilidad volicionando lejos de las patéticas gramaticidades y de la sentitud común fincarán en una futurez no lejánica en sublimes...” (Pescatore di Perle, 1918, s/p)

La crítica a la hipercorrección o *cursiparla* también aparece en algunas escenas o diálogos teatrales que el editor recrea, utilizando, a su vez, el lunfardo – el cual, según Lida (2021: 113), Ortiga podía considerar más digno que la ultracorrección –. En el diálogo que aparece en la columna del 27 de febrero de 1927, un miembro del partido radical (llamado “El hombre”) y un *canillita* o vendedor de diarios (Elpidio) se encuentran. La columna aparece con el subtítulo “A la manera de la calle Brasil”, aludiendo a Hipólito Yrigoyen, presidente y jefe de ese partido, al que llamaba el mesías de la calle Brasil. Las perlititas se van engarzando en las líneas de cada personaje: el vendedor de diarios, supuestamente portador de un registro bajo, y “El hombre”, que habla de una manera afectadísima. Cada personaje asume un rol de usuario de la lengua. El hombre distinguido, cuya lengua está más próxima a la supuestamente correcta, aparece ridiculizado por su abuso del registro formal en un diálogo en el que corrige al vendedor de diarios porque “habla mal” y usa el lunfardo. Mientras que el vendedor de diarios lee en voz alta los gazapos de la prensa, haciendo además alusiones del tipo “éste es de los nuestros” (es decir, los que hablamos mal), establece un juego de tensiones de pertenencia y exclusión:

“Elpidio. – ¡Viva la Santa Federación! ¡Mueran lo salvaje unitario!... Dotor: lo diaro.

El Hombre. – ¡Qué miserabilidades prosódicas!... Mil veces te he advertido, Elpidio, que no se dice lo diaro ni lo bombero, sino los diarios, los bomberos.

Elpidio. – Ta bien, dotor. Pero ..., no puedo. ¡Qué le vachaché!

El Hombre. – Estas continuas profanidades calamitosas de tu lenguaje fueron las que me impidieron hacerte presidente. Hubiste de contentarte con la vice. Porque Marcelo, que no es por cierto ningún Pico de la Mirándola, al menos sabe decir los diarios, los bomberos.

Elpidio. – ¡Tanto firulete, tanto firulete para chamuyá! . . .

El Hombre. – Los firuletes son los que hacen el estilo. El estilo es el Hombre. ¡Y el estilo soy yo!

Elpidio. – ¡Ahora lo caché, dotor! Porque la frase es: “El Estado soy yo”.

El Hombre. – Eso es lo que el vulgo cree de mí. ¡No, no! Insisto: el estilo soy yo. Porque, como ha dicho muy bien el salvaje unitario Arturo Cancela, mi verdadera vocación no es la política, sino la literatura. ¡Ah, si yo me hubiese dejado de cuspidaciones plebiscitarias, para cultivar

mis naturales inclinaciones hacia las letras, hoy mi genio estaría polarizado en el pontificado máximo que detenta otro unitario salvaje: Enrique Larreta. ¡Larreta, Echagüe, Cancela!...

Elpidio. – ¡Son todo una punta de fifí!

El Hombre. – No digas barbaridades. Tú no los conoces.

Elpidio. – ¡Ah, no, no lo voy a manyar yo!”

El Hombre. – ¡Manyar!” (Pescatore di Perle, 1927: 66).

Aquí aparece el contraste: la cursiparla, el lunfardo (*manyar, fifí, chamuyar*), la transcripciones fonéticas (*chevachaché* -qué vas a hacer-) y la elisión de la s final como marcas del habla. Sin embargo, el personaje ridiculizado no es el vendedor de diarios sino “El hombre”, que se erige como autoridad de la lengua y que comete excesos. Tal vez por la afinidad de Ortiga Anckermann con autores del tango-canción, usar aquí el lunfardo es también mostrar su habilidad en los registros. Por que en una columna donde se condena la cursiparla, el lenguaje vulgar tiene reservado un lugar ambigüo, bastante lejano a la abierta condena y a la ridiculización (especialmente, porque en varias columnas lo incorpora en su propia enunciación). En el comentado diálogo, decir que “esos autores son una *punta de fifís*”, a su vez, es burlarse de los mismos lectores de *El Hogar* que exageraban la pertenencia de clase con cultismos de mal gusto.

En 1934 se publicó *Antología del disparate*, un libro que recopila las erratas y gazapos más relevantes del Pescatore di Perle, con comentarios más extensos que los que aparecen en las revistas. El libro se editó en Barcelona, España, una decisión que es sumamente interesante porque los “disparates” pertenecen a periódicos americanos, todo un gesto glotopolítico. Esta publicación señala también una de las fuentes preferidas de Pescatore para criticar cuando no tenía documentos suficientes: la enciclopedia Espasa. Aquí aparecen, además, las contribuciones más interesantes sobre la *cursiparla* o hipercorrección: “No os riáis de este lenguaje cursi y a lo Don Hermógenes. Admirad, más bien, al culto público de Comodoro Rivadavia que puede entender sin mayor estos párrafos escritos en difícil.” (Pescatore di Perle, 1934: 324). Luego de transcribir párrafos de una nota de prensa de dicha ciudad, concluye:

“Esto de hablar o escribir en difícil tiene gran número de cultores, sobre todo en cierto mundo. Figuraos qué negocio sería editar para esta gente un diccionario de términos rebuscados, un léxico que les facilitara la búsqueda, indicándoles que en lugar de sediento deben decir siti-bundo, gachón por gracioso, tuso por perro, galafate por ladrón, procela por tormenta, foto por confianza, lengüear por espiar, mirlar por embalsamar, cania por ortiga menor, pastinaca por chirivía, etc. Pero eso sería llenar de pastinacas el campo de las letras.” (Pescatore Di Perle, 1934: 324-325)

De esta manera, Pescatore esgrime una irónica propuesta: para escribir cursi se precisa un diccionario de sinónimos rebuscados en lengua castellana. Además, apuntará en su *Antología* contra el uso excesivo de extranjerismos, como “formas predilectas del snob” (1934: 84) entre los cuales señala los galicismos – especialmente, en los escritores argentinos de la generación del 80 que “mediante

sus obras, disimulaban la recia lengua de los conquistadores bajo mil adornos ridículos tomados del francés” (1934: 101) –. En el mismo apartado, sin embargo, reconoce la consolidación de cierto léxico cosmopolita y señala así que “los puristas están llamados a desaparecer, como los elefantes y la democracia” (1934: 102) y por eso no hay que temer decir:

“Antes de ir al *golf*, tomé en el *bar* unos *cocktails* con un *chauffeur* y el *speaker* de la *broadcasting* del *Splendid*. Y en el *grill-room* me olvidé la *kodak*, el *perramus* y el *magazine* de *La Nación* ¡Qué *jetta*...! Estas palabras, absolutamente incomprensibles para el conocido hispanófilo don Miguel de Cervantes Saavedra- son hoy corrientes y universales.” (1934: 101-102)

Aquí, de nuevo, se puede ver no sólo el uso de extranjerismo incorporados en el dialecto cotidiano de Buenos Aires (*cocktail*, *Splendid*, *broadcasting*, *magazine*) sino también la incorporación de la expresión “¡qué *jetta*...!”, una palabra de origen napolitano que en lunfardo se usa para expresar mala suerte. Una vez más, mediante un juego irónico, se plantea el purismo como una forma desatender la lengua en uso. La ambigua estrategia discursiva de Pescatore pivotaba entre la reproducción del registro oral, la resistencia al cambio y la vigilancia.

## 5. Conclusión

Las columnas de la lengua firmadas por Pescatore di Perle y el conjunto de secciones relacionadas con éstas permiten analizar los fenómenos de lingüística de legos en la prensa argentina de la primera mitad del siglo XX. Allí el compilador y comentarista aparece como un censor del idioma y, a la vez, establece una relación de complicidad con el lector, al que convoca para consolidar un sentido común sobre la lengua y la higiene estilística y verbal. En consonancia con un estilo extendido en la prensa crítica, lo hace mediante el humor; la ridiculización del uso incorrecto, así, promociona la corrección lingüística como una prenda de pertenencia de clase y estilo. La recopilación de evidencias de errores y la premiación de las colaboraciones, así como las respuestas de estos lectores, e incluso, la corrección de éstos al corrector, conforman un fenómeno de lingüística popular que además se extendió por décadas y que tuvo imitaciones y continuidades en otros medios.

La oralidad y el argot entran en tensión aquí con la crítica insistente a la hipercorrección o *cursipar-la*. Si bien el léxico del lunfardo tendría que ser un objeto de crítica en relación al uso adecuado del lenguaje, funciona en las columnas como otro recurso humorístico, pero no es un objeto de ridiculización porque el comentarista lo incorpora a su propia voz. Así, el argot en la escritura formal queda en un lugar ambiguo, aunque es menos problemático que el exceso de extranjerismos y por supuesto, preferible al vicio de la hipercorrección que detentaba, en sí mismo, un rasgo de inseguridad con respecto a la lengua. Por último, que el autor tenga origen español y que la compilación de errores de la prensa sudamericana se haya publicado como libro en España marca, a su vez, cierta adhesión a la lengua estándar y su referencia de autoridad, en una época en la que se debatía sobre la posibilidad de definir un idioma privativo de los argentinos.

# Bibliografía

## *Bibliografía primaria*

- Modesto Cero -h- [Francisco Ortega Anckermann] (1920), “De la ignorancia periodística. ¿Cultura o civilización?”, *Clarín*, vol. I, nº 16, p. 3-4.
- Pescatore di Perle [Francisco Ortega Anckermann] (1917), “La paja en el ojo ajeno”, *El Hogar*, 14 de diciembre, p. 66.
- Pescatore di Perle [Francisco Ortega Anckermann] (1918), “La paja en el ojo ajeno”, *El Hogar*, 13 de septiembre, s/p.
- Pescatore di Perle [Francisco Ortega Anckermann] (1927), “La paja en el ojo ajeno”, *El Hogar*, 27 de febrero, p. 66.
- Pescatore di Perle [Francisco Ortega Anckermann] (1932), “Errare humanum est”, *Atlántida*, 21 de julio, p. 65.
- Pescatore di Perle [Francisco Ortega Anckermann] (1933a), “Errare humanum est”, *Atlántida*, 23 de marzo, p. 65.
- Pescatore di Perle [Francisco Ortega Anckermann] (1933b), “Errare humanum est”, *Atlántida*, 27 de abril, p. 65.
- Pescatore di Perle [Francisco Ortega Anckermann] (1934), *Antología del disparate*, Barcelona, G. Gili.
- Ortiga Anckermann, Francisco (s/f). “Autobiografía”, en Archivo Samuel Glusberg, 1679, s/l s/f 7 FSG 8.1679/S.3.2.

## *Bibliografía secundaria*

- Alfón, Fernando (2011), *La querrela de la lengua en Argentina (1828-1928)*, tesis de doctorado, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.
- Anónimo (1924), “El diablo metido a fraile”, *Martín Fierro*, I, 3 (abril), segunda época, p. 22.
- Antos, Gerd (1996), *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag*. Tübingen, Niemeyer.
- Arnoux, Elvira (2019), “De lectores y géneros periodísticos: los textos normativos de fines del siglo XIX y comienzos del XX en el ámbito hispano”, en Carmen Marimón Llorca e Isabel Santamaría Pérez (eds.), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español*, Berlin, Peter Lang, p. 15-30.
- Arnoux, Elvira N. de, y Del Valle, José (2010), “Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispánico”, *Spanish in Context*, vol. 7, nº 1, 2010, p. 1-24.
- Borrego Nieto, Julio (1992), “Actitudes y prejuicios lingüísticos : la norma interna del hablante”, en José Bartol Hernández, Javier de Guervós, Juan Felipe García Santos (eds.), *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, Ediciones Universidad de Salamanca, vol. 1, p. 121-136.
- Bourdieu, Pierre (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

- Cameron, Debora (1995), *Verbal Hygiene. The politics of language*, New York, Routledge.
- Castellani, Leonardo (1976), *El nuevo gobierno de Sancho*, Buenos Aires, Dictio.
- Conde, Oscar (2011), *Lunfardo. Un estudio sobre el habla popular de los argentinos*. Buenos Aires, Taurus.
- Conde, Oscar (2014), “Lunfardo in Tango: A Way of Speaking that Defines a Way of Being”, en Marilyn Miller (ed.), *Tango Lessons. Movement, Sound, Image, and Text in Contemporary Practice*, Durham and London, Duke University Press, p. 33-59.
- Conde, Oscar (2019), “La literatura lunfardesca en la página policial de los inicios de *Crítica* (1913-1914)”, en María Ester Gorleri (ed.), *La literatura argentina en el Bicentenario. Balances del sistema y diálogos con el mundo*, Formosa, Universidad Nacional de Formosa, p. 97-113.
- Cilento, Laura (2020), “La crítica teatral como ficción humorística. Silbidos y aplausos de Méndez Calzada”, *Gamma*, vol. 31, n° 9, s/p.
- Di Tullio, Ángela (2003), *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba.
- Di Tullio, Ángela (2009), “Meridianos, polémicas e instituciones: el lugar del idioma”, en Noé Jitrik (ed.), *Historia crítica de la literatura argentina* (vol. 7), Buenos Aires, Emecé, p. 569-596.
- Di Tullio, Ángela (2011) “Estudio preliminar. Los amores de Giacumina, un ensayo lingüístico en la literatura popular”, en *Literatura popular inmigratoria*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional, p. 9-41.
- Di Tullio, Ángela (2014), “El italianismo como gesto transgresor en el español rioplatense”, en Laura Melena Kornfeld (ed.), *De lenguas, ficciones y patrias*, Los Polvorines, Universidad Nacional General Sarmiento, p. 103-122.
- Ennis, Juan Antonio y Laura Sesnich (eds.) (2017), *Enriqueta la criolla y La hija de Giacumina. Literatura popular, lenguas mixtas y naturalismo en dos folletos del 80*, La Plata / Berlin, Universidad Nacional de La Plata / Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz.
- Ennis, Juan Antonio (2008), *Decir la lengua. Debates ideológicos-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt, Peter Lang.
- Ennis, Juan Antonio (2014), “El uso, la propiedad y el valor en el debate de la lengua americana”, *Anclajes*, vol. 18, n° 2, p. 32- 47.
- Fernández, Cristina Beatriz (2015), “La construcción de la imagen del intelectual en las notas necrológicas de la *Revista de Filosofía*”, *Latinoamérica*, vol. 60, p. 187-206.
- Furlan, Luis Ricardo (2006), “La dimensión lunfarda y su penetración en la literatura”, en Noé Jitrik, *Historia crítica de la literatura argentina* (vol. 5), Buenos Aires, Emecé, p. 635-659.
- Glozman, Mara y Daniela Lauría (2012), *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina, 1900-2000)*, Buenos Aires, Cabiria.

- Grijelmo, Alex (2013), "El cadáver estaba muerto. La punta de la lengua", *El País*, 26 de octubre de 2013, disponible en <[https://elpais.com/elpais/2013/10/25/opinion/1382729810\\_875876.html](https://elpais.com/elpais/2013/10/25/opinion/1382729810_875876.html)>. [Sitio consultado el 5 de julio de 2023.]
- Heller, Monica y Bonnie McElhinny (2017), *Language, Capitalism, Colonialism: Towards a Critical History*, Toronto, University of Toronto Press.
- Hoenigswald, Henny (1966), "A Proposal for the Study of Folk-Linguistics", en William Bright (ed.), *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*, The Hague, Mouton, p. 16-26.
- Lafleur, Héctor, Sergio Provenzano y Fernando Alonso (2006), *Las revistas literarias argentinas 1893-1967*, Buenos Aires, El 8vo. Loco.
- Lebsanft, Franz (2017), "Lingüística popular y codificación del español", En Wolfgang Dahmen, Günter Holtus, Johannes Kramer, Michael Metzeltin, et al. (eds.), *Sprachkritik und Sprachberatung in der Romania*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, p. 103-118.
- Labov, William (1966), "Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change". en William Bright (ed.), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*, The Hague, Mouton, p. 84-113.
- Lida, Miranda (2021), "Movilidad social, 'barbarismos' idiomáticos y prensa popular. Ortiga Anckermann en Buenos Aires (1920-1940)", *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*, vol. 8, nº 11, p. 97-117.
- Ley 11.723 (1933), Regimen legal de la Propiedad Intelectual, *Boletín Oficial de la República Argentina*, 30 de septiembre de 1933.
- Lugones, Leopoldo ([1931] 1944), *Diccionario etimológico del castellano usual*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.
- Marimón Llorca, Carmen y Sabine Schwarze (eds.) (2021), *Authoritative discourse in language columns: linguistic, ideological and social issues*, Berlin, Peter Lang.
- Marimón Llorca, Carmen (ed.) (2019), *El columnismo lingüístico en España desde 1940, Análisis multidimensional y caracterización genérica*, Madrid, Arco / Libros.
- Meier, Franz y Sabine Schwarze (2021), "Por una investigación de corpus contrastiva en torno a la epistemicidad y las tradiciones discursivas en las columnas del lenguaje en lenguas romance", en Graciela Goldchluk y Juan Ennis (eds.), *Las lenguas del archivo: Filologías para el siglo XXI*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, p. 321-360.
- Méndez Calzada, Enrique (1927), "El humorismo en la literatura argentina", *Nosotros*, vol. 57, nº 219/220, p. 111-144.
- Milroy, James y Lesley Milroy (1985), *Authority in Language*, Oxford, Blackwell.
- Moreno, Claudia (2018), "Construyendo identidad: El rol de la revista *El Hogar* en la constitución de valores nacionales en Argentina durante la Gran Guerra (1915-1918)", *Revista Temas de historia argentina y americana*, vol. 26, nº 1, p. 8-26.

- Oliveto, Mariano (2014), *El problema de la lengua literaria: disputas y condiciones de transformación en la Argentina de 1920*, tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata.
- Ortiz Gambetta, Eugenia (2022), “La revista argentina *El Hogar* y la gestión de la ciudadanía lingüística”, *Boletín de Filología*, vol. 57, n° 2, p. 309-336.
- Prieto, Alberto (1988), *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Petris, José Luis (1998), *Crónicas y naciones. Estilos de diarios/estilos en diarios*, Buenos Aires, Cántaro.
- Remysen, Wim (2005), “La chronique de langage à la lumière de l’expérience canadienne-française : un essai de définition”, en Wim Remysen et al. (eds.), *Les Journées de linguistique. Actes du 18<sup>e</sup> colloque 11-12 mars 2004*, Québec, Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières, p. 267-281.
- Remysen, Wim (2009), “L’emploi des termes canadianisme et québécoisisme dans les chroniques de langage canadiennes-françaises”, en France Martineau, Raymond Mougeon, Terry Nadasdi et Mireille Tremblay (eds.), *Le français d’ici : études linguistiques et sociolinguistiques sur la variation du français au Québec et en Ontario*, Toronto, Éditions du GREF, p. 207-231.
- Rivera, Jorge (1992), “El lunfardo rioplatense”, en Fermín Chávez (ed.), *500 años de la lengua en tierra argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, p. 268-272.
- Rodríguez Temperley y María Mercedes (2017), “‘El nuevo gobierno de Sancho’ de Leonardo Castellani a la luz del modelo cervantino”, *Anales Cervantinos*, vol. 49, p. 241-259.
- Swiggers, Peter (2019), “Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas”, *Confluencia; Revista do Instituto de Lingua Portuguesa*, n° 56, p. 9-40.
- Villanueva, Amaro (1962), “El lunfardo”, *Universidad*, vol. 52, p. 13-42.
- Un padre (1933), “Correspondencia al Pescatore”, *Atlántida*, 21 de julio 1933, p. 30.
- Woolard, Kathryn (2012), “Las ideologías lingüísticas como campo de investigación”, en Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard y Paul Kroskrity (eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Madrid, Los libros de la catarata, p. 19-69. [Título original: *Language Ideologies: Practice and Theory*, Oxford University Press, 1998. Traducción y notas de Susana Castillo.]





**TITRE:** ISOLDA E. CARRANZA (2020), *NARRATIVAS INTERACCIONALES. UNA MIRADA SOCIOLINGÜÍSTICA A LA ACTIVIDAD DE NARRAR EN ENCUENTROS SOCIALES*, CÓRDOBA, EDITORIAL DE LA FACULTAD DE LENGUAS/UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, 308 P. [ISBN: 978-987-47362-3-9]

**AUTEUR:** MARTÍN KOVAL (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES)

**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ANNÉE:** 2024

**PAGES:** 137-143

**ISSN:** 2369-6761

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/22002](http://hdl.handle.net/11143/22002)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/22002](https://doi.org/10.17118/11143/22002)

**Isolda E. Carranza (2020), *Narrativas interaccionales. Una mirada sociolingüística a la actividad de narrar en encuentros sociales*, Córdoba, Editorial de la Facultad de Lenguas/ Universidad Nacional de Córdoba, 308 p. [ISBN: 978-987-47362-3-9]**

Martín Koval, Universidad de Buenos Aires  
[martinignaciokoval@gmail.com](mailto:martinignaciokoval@gmail.com)

El narrar, la narración en cuanto actividad: ese es el punto de partida; más específicamente, la narración “como actividad conjunta entre participantes del encuentro social” (p. 16). Es decir, no sujetos autónomos, libres, cerrados sobre sí mismos, que se ponen a narrar “de la nada”, sino individuos situados en una interacción y determinados por su inserción específica en estructuras sociales. No deja de ser un enorme mérito el hecho de que, si bien el carácter unitario del libro es notorio, al mismo tiempo, cada uno de los catorce capítulos, reunidos en cinco partes, puede ser leído de manera prácticamente autónoma. La perspectiva es la de la sociolingüística interaccional, que encuentra en William Labov (1972) a uno de sus precursores, pero que se enriquece de manera fundamental con los aportes de una diversidad de autores provenientes del amplio campo de las humanidades.

En las primeras páginas se presentan ya varios de los nombres que atraviesan el libro: Mijaíl Bajtín, Dell Hymes, Jerome Bruner, Richard Bauman, Charles Briggs, Deborah Schiffrin, Harold Garfinkel, Harvey Sacks, Gail Jefferson, Livia Polanyi, John Gumperz, Charles Goodwin, Elinor Ochs, Lisa Capps, Gerard Prince, Catherine Reissman, Monika Fludernik, David Herman, Erving Goffman, Norman Fairclough, Jan Blommaert, Asif Agha y un largo etcétera. La autora, por cierto, da cuenta de los aportes de cada uno de ellos a la lingüística, la antropología y la etnografía, la sociología, la psicología o los estudios literarios de un modo claro y sintético, en forma rigurosa pero propedéutica (y viceversa), en un veloz y erudito recorrido en el que se repasan las contribuciones iniciales de la sociolingüística a la comprensión de la narratividad, algunas claves del “giro narrativo” producido en las ciencias sociales durante las décadas de 1980 y 1990 y la diversidad de zonas de contacto del enfoque interaccional con disciplinas afines.

A Carranza le interesa indagar en las vinculaciones entre la narración (el narrar), el cotexto precedente, el marco de participación y el contexto social más amplio que lo engloba. La autora aclara, precisamente, que su acercamiento al fenómeno de la narración interaccional se da en múltiples niveles, lo que va ilustrando en los sucesivos análisis de los datos empíricos que van presentándose en los diferentes capítulos. Del análisis de las relaciones entre el mundo diegético de los personajes y el de la interacción entre los participantes se pasa al estudio de la negociación interaccional (con énfasis en los procesos de coevaluación y la conarración), de un lado, y de los roles discursivos (narrador/audiencia) y situacionales (p. ej., entrevistado/entrevistador), de otro, hasta llegar a la reflexión en torno a los condicionamientos a los que está sometido el narrador por su posición al interior de diversas estructuras sociales, sin perder de vista en ningún momento que el conjunto es un todo complejo que no se reduce a ninguna de sus partes.

La primera narrativa que la autora somete a su escrutinio es un fragmento conversacional (capítulo 2) en el que se estudia la noción de “autoridad retórica”. En cuanto “atribución circunstancial” (p. 45), un actor social la persigue en ciertas formas de la autopresentación con el fin ulterior de transformar el contexto social inmediato. Carranza destaca en particular cómo el uso del discurso referido directo, en el que se da un borramiento aparente de los límites entre mundo diegético y situación de interacción verbal, produce una minimización progresiva de la distancia textual entre el texto citado y el citante. La narradora (Adela) –se explica– busca así comprometer a su interlocutora (Betty) con un punto de vista común a ambas en el que la primera, gracias a su identificación con el tipo de sujeto textual citado (un sujeto experto), adquiere una imagen social de Sí mismo (se recurre al *Self* de Goffman) favorable y procura imponer una determinada visión del mundo.

La autora pasa entonces a la consideración de otros dos géneros: la entrevista conversacional y el testimonio (capítulo 3), para lo que se recurre –respectivamente– a material recolectado en su trabajo etnográfico con inmigrantes centroamericanos jóvenes en Washington D. C. (EE.UU) y a grabaciones de relatos de acusados en salas de audiencias del estado de Maryland. El foco se coloca en este caso en la identificación e interpretación de rasgos de actuación (*performance*) en la presentación narrativo-argumental, que asume así, no pocas veces, aspectos dramáticos. Se repasan recursos como el paralelismo formal y semántico, los símiles, las metáforas, los rasgos prosódicos (acento, timbre, volumen, longitud de vocal y contorno entonacional) y –de nuevo– el discurso referido directo, que queda expuesto en toda su magnitud como “diálogo construido” al servicio de la argumentación.

Lo que queda demostrado es que *también* en la entrevista o, al menos, en ciertas situaciones de entrevista y en el testimonio en el ámbito judicial, dos géneros que, *a priori*, están muy alejados del arte verbal, “la presencia de rasgos de actuación [es indicativa de] que actuar es un medio poderoso de ganar la audiencia a un punto de vista común” (p. 59). Más aún, se constata, gracias al concepto de actuación entendido como logro creativo, que “la atención a la forma y los patrones en la superficie textual”, en contra de lo que podría suponerse, “no se restringe a las creaciones literarias o las obras

poéticas, sino que es observable en el lenguaje ordinario de gente común cuando participa en géneros interaccionales desarrollados en hechos de habla típicos de la vida social” (p. 74).

En el capítulo siguiente (capítulo 4), se vuelve al corpus de entrevistas con inmigrantes –realizadas por Carranza a mediados de la década de 1990– para dilucidar la noción de “tesis de relato”, que, sin ser un componente estructural del relato, se define como “una declaración controvertida en un contexto discursivo dado [que] se halla apoyada por elementos narrativos” (p. 82). Se analizan, así, en el corpus, diversas disposiciones secuenciales de la relación entre la tesis (explícita o implícita) y el relato, y se comprueba que la argumentación en la narración cara a cara asume formas específicas respecto de lo que ocurre en narraciones de otro tipo. Lo idiosincrático de la interacción, se señala, es que en el curso de la conversación puede surgir una posición argumentativa nueva; es por ello que los textos conversacionales “deben ser escrutados como una construcción conjunta” (p. 93) entre el narrador y la audiencia.

El relato es definido por Carranza como “un tipo específico de narrativa plenamente desarrollada, con un comienzo, un medio y un final, protagonizada por un agente –ya sea humano o humanizado– de acciones discretas” (p. 78); pues bien, el foco del capítulo 5 está puesto en formas narrativas que no cumplen estos requisitos y, por lo tanto, no son relatos. La autora recorre un terreno relativamente inexplorado en la medida en que los lingüistas y analistas del discurso han privilegiado siempre la aplicabilidad de la noción de “cláusula narrativa” de Labov y Waletzky. Carranza introduce la noción de “narrativas de baja narratividad”, que designa textos en los que los hechos narrados no son discretos o singulares (porque se solapan o recurren) o, por representar eventos virtuales o imaginarios, “no son ni siquiera positivos” (p. 95).

A modo ilustrativo, reproducimos aquí el caso de Beatriz, una inmigrante salvadoreña, que luego de narrar cómo llegó a obtener el cargo de supervisora, en gran medida, gracias a una actitud paciente que la había llevado a no quejarse ante la gerente por el trato que recibía de parte de la supervisora anterior, introduce un condicional contrafáctico (“si yo me hubiera puesto en contra de esa mujer”) que activa una narrativa hipotética acerca de lo que podría haber pasado. Lo que señala Carranza al tratar, en este caso, el valor argumentativo de las narrativas de baja narratividad es que el acontecimiento contrafactual es un dispositivo evaluativo “porque constituye el comentario del narrador sobre lo que ocurrió” (p. 96). Además, le sirve a Beatriz para defender “la tesis del relato mayor y abarcador” a la vez que “implica una autopresentación positiva” (p. 98) frente a la audiencia como una persona que supo hacer lo correcto.

Los capítulos comentados hasta aquí conforman las Partes I y II del libro; la Parte III abarca los capítulos 6, 7 y 8, en los que se abandona el análisis del contexto situacional directo y se introduce el concepto de “postura”; las posturas del participante de la conversación “son reflejos de presupuestos, actitudes o creencias” vinculadas a su ideología (p. 121). A Carranza le interesa en particular la articulación discursiva del prejuicio, para lo que se apoya en la teoría sociocognitiva del prejuicio étnico de Teun van Dijk. La autora señala, por cierto, la utilidad práctica de este abordaje:

La relevancia de tratar el prejuicio contra diversos grupos sociales y los estereotipos resultantes se incrementa día a día con el aumento de la diversidad de todo tipo en sociedades bajo el efecto de los desplazamientos poblacionales impulsados por la globalización. (p. 122s.).

Se analiza la “atribución” –la asignación de propiedades a entidades discursivas– en cuanto operación lógico-retórica con la que se transponen las fronteras (caracterizadas como “permeables”) del mundo del relato desde o hacia el mundo de la interacción (capítulo 6). La autora identifica y explica ambos procesos de sentido contrario. En uno de los fragmentos, las atribuciones anteriores al relato son proyectadas hacia su interior; en el otro, a continuación del relato, en la interacción verbal en el marco de la entrevista, su narradora y protagonista (Dora, una madre inmigrante que relata su experiencia de búsqueda laboral en EE.UU.) aporta evidencia para refutar un argumento implícito de su antagonista (y oponente, en un sentido retórico) dentro del mundo del relato, el empleador.

Lejos de conformarse con el examen de la forma lingüística y los recursos retóricos empleados, Carranza evalúa también el rol de la entrevistadora como coproductora del discurso y las condiciones socioestructurales más generales de la interacción. El modo en que la autora aborda los fragmentos citados de su corpus deja en claro la necesidad de acercarse al texto interaccional como un todo en lugar de aislar únicamente la parte narrativa propiamente dicha. Se hace hincapié, por ello, en la importancia de que el interés no se centre únicamente en el contexto situacional inmediato: frente a una limitación del enfoque al análisis etnometodológico, Carranza sugiere, en la línea de la perspectiva crítica, “incluir las condiciones históricas y políticas del fenómeno social que se investiga” (p. 131), algo que se verifica de manera cada vez más palmaria en el libro, sobre todo desde este punto en adelante.

La “analogía” y la “explicación”, consideradas recursos para transformar la representación mental que el antagonista tiene del grupo social de pertenencia del protagonista y narrador del relato, constituyen el tema del capítulo 7. Luego de mostrar y explicar su emergencia y su función en una serie de fragmentos del relato de María, una inmigrante de El Salvador, Carranza señala que, nuevamente, el límite entre mundo diegético y mundo interaccional se difumina, y pone en relación este fenómeno con el concepto de “postura” (ideológica). Es que el texto en consideración “refleja la visión de María sobre algunos aspectos del orden social y también constituye el mundo social porque desafía una concepción prejuiciosa de los inmigrantes y ofrece una representación alternativa” (p. 150).

Es por esto último que la autora llama a que el análisis lingüístico sea complementado por un análisis de los aspectos identitarios y relacionales del discurso y sus vínculos con ideas vigentes en algunos círculos sobre ciertos grupos sociales, definidos ya sea por origen nacional o por rasgos de clase social. En esta misma línea, en el Capítulo 8 se estudian algunos patrones argumentativos que sirven para defender los derechos propios del grupo social de pertenencia; en particular, se pone el foco en la operación lógico-retórica de la “consecuencia” y su función básica –en el texto bajo análisis– de establecer un contraste entre el discurso razonable –y persuasivo– y el comportamiento irracional hacia el grupo étnico del que se forma parte, con la intención última de “defender dere-

chos” (p. 164). Es así como el protagonista del relato (Fernando, en este caso) adquiere, al menos en el nivel discursivo, “una protección garantizada lógicamente”, poniéndole “límites al avasallamiento, no mediante una aseveración axiomática, sino con una cadena de razonamientos que llevan a un derecho” (p. 165).

Los capítulos 9, 10 y 11, que constituyen la Parte IV, se ocupan con el género *alegato final*, en el marco de un trabajo con los relatos producidos por abogados en el ámbito de la justicia penal. En estas tres secciones se estudia la construcción de la temporalidad (mediante recursos morfológicos, sintácticos y discursivos); la relación entre relatos competidores en los casos en que el pasado, en cuanto construcción, es un objeto en disputa; y el recurso al relato de la experiencia personal en cuanto “evidencia sólida” con bajo grado de cuestionabilidad. Este recorrido de indudable utilidad no ya solo para estudiantes e investigadores interesados en la narración, sino también para profesionales del Derecho, se focaliza en el género discursivo en cuanto dispositivo ordenador y en la puesta en relación de ciertos aspectos de la práctica narrativa institucionalizada con las relaciones de poder.

En el capítulo 12 –en el que, como en el que le sigue, se continúa dentro del ámbito judicial–, Carranza estudia la declaración testimonial en cuanto procedimiento en una fiscalía de instrucción y busca ir más allá de la noción de texto como producto individual o interaccional proponiendo la noción de “macro relato”. El macro relato es “una narrativa abarcadora y, desde la perspectiva de un determinado receptor [i. e., el destinatario institucional, representante del Poder Judicial a cargo de la interpretación del sentido global del hecho], también completa” (222), de múltiples narradores, ordenada alrededor del momento en que un agente realiza la acción básica, que Carranza denomina “momento cero”. El análisis es, en esta sección, multimodal –como el de la propia fiscalía– por cuanto incluye discurso escrito, datos de la oralidad, fotografías y croquis del lugar de ocurrencia de los hechos reconstruidos.

El capítulo 13 tiene por objeto la “recontextualización” en las trayectorias de narrativas burocráticas; se trata de un fenómeno que permite estudiar la comunicación interaccional entre ciudadanos comunes y miembros de la burocracia estatal, una “situación de contacto” en la que el escribiente debe desplegar toda una serie de habilidades de “traducción” (del medio de la oralidad al de la escritura, por empezar) a fin de alcanzar sus fines institucionales: producir un texto (el acta escrita) que pueda pasar a otras instancias institucionales. Lo que se escenifica, así, es el surgimiento de “un texto interaccional cuya dinámica está moldeada por la tendencia del testigo a producir narrativas sintéticas y la tendencia del instructor a ralentizar el progreso de la acción narrativa solicitando descripciones e información más detallada” (p. 253). Es un acto de (re)narración en múltiples ciclos que va dando lugar –vía borrado de todo indicio de subjetividad– al acta final.

El capítulo 14 es el último de la Parte V –conformada por este y los capítulos 12 y 13– y el que cierra el libro en su conjunto. En él se repasa el trabajo realizado y los aportes que las diversas secciones hacen no solo a la sociolingüística interaccional sino –en un sentido metodológico, por ejemplo– a las diversas disciplinas que se ocupan con la narración y forman parte del heterogéneo campo de

las ciencias sociales. Se señalan las más recientes aplicaciones de los estudios del narrar en ámbitos específicos como la comunicación médica, las empresas con relatos fundacionales o de carreras dentro de la organización y las oficinas de procesamiento de solicitudes de asilo político. Entre las “temáticas abiertas” en nuestra realidad contemporánea, signada por el ritmo vertiginoso de la globalización capitalista, aparece por supuesto la comunicación mediada por tecnologías y, en particular, por las redes sociales. En lo que parece ser un camino a trazar a futuro, la autora afirma que su comprensión requiere “una reformulación de la noción de contexto y un planteo de la articulación entre las exigencias socioculturales y los aspectos tecnológicos o del medio del que se trate” (p. 274s.).

El libro, disponible para libre consulta en el repositorio digital de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16430>), constituye un aporte sustancial al estudio de las múltiples formas que asume la relación entre la narración y la argumentación en la conversación cara a cara. Carranza, que acomete aquí una verdadera renovación de la sociolingüística interaccional, exhibe críticamente los fundamentos de la metodología empleada para el abordaje de los materiales empíricos y asume no pocas veces una postura autorreflexiva. El afán didáctico se verifica en diversos momentos de “síntesis”, que facilitan la apropiación de los conceptos *también* por parte de estudiantes de grado y posgrado, y se conjuga con una apuesta al compromiso ético y social. Por cuanto se trata de un material digital, el lector agradece, además, los múltiples hipervínculos en el índice y en cada capítulo, que facilitan su navegación y las búsquedas específicas. *Narrativas conversacionales* se perfila, por estas y otras muchas razones, como un texto de referencia insoslayable para una diversidad de lectores interesados en la práctica social cotidiana e ineludible de narrar.



**TITRE:** LIDIA BECKER, SANDRA HERLING ET HOLGER WOCHLE (DIR.) (2023), *MANUEL DE LINGUISTIQUE POPULAIRE*, BERLIN/BOSTON, DE GRUYTER, 625 P. [ISBN : 9783110486674]

**AUTEUR:** STEFANO VICARI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA)

**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**ANNÉE:** 2024

**PAGES:** 144-148

**ISSN:** 2369-6761

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/22003](http://hdl.handle.net/11143/22003)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/22003](https://doi.org/10.17118/11143/22003)



# **Lidia Becker, Sandra Herling et Holger Wochele (dir.) (2023), *Manuel de linguistique populaire*, Berlin/Boston, De Gruyter, 625 p. [ISBN : 978-3110486674]**

Stefano Vicari, Università degli Studi di Genova

[stefano.vicari@unige.it](mailto:stefano.vicari@unige.it)

Le manuel, introduit par un long texte de Becker posant les enjeux principaux de la linguistique populaire (désormais LP), est structuré en trois sections. La première est consacrée aux questions théoriques, épistémologiques et méthodologiques (« Historiographie, théorie et méthodes »). Cette section pose les fondements théoriques de la linguistique populaire, même à partir de perspectives historiographiques. Les auteurs (Osthus, Preston, Stegu, Visser et Albrecht) y explorent et présentent les notions clés – comme celles de représentations sociales, idéologies linguistiques ou encore attitudes linguistiques – et en proposent aussi de nouvelles, comme celle de « regard linguistique » de Preston. Les questions méthodologiques y sont également discutées, notamment en ce qui concerne la collecte des données dans les textes historiques (Eggert), la mise en place et le traitement de données issues de méthodes plus ethnographiques, comme l'entretien, les questionnaires et les tests de perception (Pustka, Chalier, Jansen), ainsi que l'utilisation des données issues des plateformes du web 2.0, sans oublier des considérations de nature éthique (Kunkel). L'accent est mis sur l'importance d'une approche interdisciplinaire, combinant sociolinguistique, anthropologie et psychologie sociale.

La deuxième section présente des réflexions issues d'applications de la LP dans divers domaines des sciences du langage, comme la traductologie non professionnelle (Sinner), auxquelles les linguistes ne sont pas toujours étrangers, l'enseignement des langues, via notamment la notion d'intercompréhension (Capucho et Achard-Bayle) et la lexicographie « populaire », dont les productions dictionnaires en ligne, bien que particulièrement foisonnantes, restent souvent proches des ouvrages lexicographiques traditionnels en termes de microstructure (Melchior).

La troisième partie, la plus substantielle en termes de nombre de contributions, présente des études de cas sous la plume de chercheuses et chercheurs spécialistes du domaine. Ces articles portent sur chaque aire de la Romania : l'espagnol américain et européen, le portugais brésilien et européen, le français québécois et hexagonal, le français et le créole martiniquais et guadeloupéens, le chabacano, le galicien, le catalan, l'italien, le sarde, le frioulan, le ladin et l'aroumain. Loin de se limiter à des analyses de corpus, déjà intéressantes en elles-mêmes, ces études de cas n'oublient pas d'apporter

des éléments de réflexion théorique et épistémologique qui dépassent les contextes sociaux, historiques et politiques pris en compte. De manière générale, ces analyses montrent certains contextes que l'on pourrait qualifier « d'élection » de la LP, où ce champ de recherche montre des potentialités particulièrement fécondes en termes de retombées sur les politiques linguistiques institutionnelles, à savoir les zones de contact des langues. Dans ces aires, les locuteurs accordent aux questions linguistiques une attention accrue, liée sans doute à des enjeux identitaires en mesure d'influencer et d'être influencés en même temps par les politiques linguistiques.

L'ensemble des contributions de toutes les sections est traversé par des questionnements d'ordre épistémologique, terminologique et méthodologique que je présenterai fort brièvement dans ce qui suit. Les réflexions épistémologiques se concentrent notamment sur deux aspects. En premier lieu, elles concernent l'effort des spécialistes dans la définition/délimitation du champ de recherche, y compris de ses objets et de ses affinités avec d'autres champs de recherche connexes. La conception de la linguistique populaire que le manuel restitue est celle, à mon avis correcte, d'une discipline carrefour, réunissant les perspectives de la sociolinguistique, de l'anthropologie linguistique, de l'ethnologie, mais aussi des études de communication, de l'analyse du discours et de l'histoire de la langue. Dans ce but, presque tous les auteurs du volume (non seulement de la première section) se soucient de contextualiser leurs analyses dans les cadres historiques, sociaux et politiques dont les discours observés sont le fruit. Ainsi, le manuel offre-t-il une réflexion généralisable et détaillée à la fois sur les manières dont les savoirs populaires façonnent et sont façonnés par les pratiques linguistiques, sans prétendre simplifier la complexité que la LP pose en termes théoriques, mais aussi méthodologiques.

En second lieu, les questionnements portent sur des problèmes terminologiques de manière plus ou moins approfondie et détaillée non seulement dans les contributions de la première section, mais aussi dans presque tous les articles, ce qui montre une difficulté qui va au-delà du simple choix stylistique et dont dépendent le statut même de l'objet étudié ainsi que les positionnements et les points de vue des chercheurs sur leur objet. Notamment, à côté des discussions autour de l'adjectif « populaire » dans le syntagme « linguistique populaire », de ses équivalents dans d'autres langues (comme « ingenua » en italien, « laien- » en allemand) et de ses concurrents « non savante », « naïve », etc., l'on trouve une certaine hésitation dans les dénominations du type d'activité linguistique des « non-linguistes », celles-ci étant généralement présentées en binômes d'opposés : de « métalinguistique » et « épilinguistique » à « conscience » ou « sentiment » linguistique, voire « pratiques métadiscursives/métalinguistiques », un concept moins situé du point de vue épistémologique. Toutes ces dénominations permettent de mettre en lumière certains aspects plutôt que d'autres et montrent un large éventail de phénomènes pouvant être analysés dans le cadre de la LP. Les objets d'étude montrent aussi un certain foisonnement de dénominations que les auteurs s'efforcent d'intégrer dans des cadres théoriques cohérents : opinions, attitudes, représentations, idéologies, savoirs, théories populaires (Kramer et Melchior) révèlent tous les positionnements des chercheurs ainsi que la richesse des cadres épistémologiques dans lesquels la LP peut et doit être appréhendée.

Un dernier défi terminologique est représenté également par les noms des acteurs de la LP, qui sont toujours saisis, eux aussi, par le biais de dichotomies ou classements : non-linguistes (avec ou sans tiret) vs linguistes, linguistes non professionnels vs linguistes professionnels, experts vs non-experts vs moins experts, ou bien des classements contemplant des degrés variables de compétence métalinguistique en fonction de critères internes (les productions métalinguistiques elles-mêmes) et/ou externes (statuts sociaux et professions). Il me semble qu'une piste fructueuse est représentée par un déplacement de la perspective : au lieu de penser en termes de groupes socioprofessionnels, il serait intéressant de partir de la matérialité discursive pour dégager des discours de positionnement – plus fluides, instables – et liés aux enjeux argumentatifs situés, plutôt que de postuler a priori des discours homogènes, émanant de groupes sociaux particuliers. Cela me semble davantage correspondre à la réalité des situations ordinaires, surtout grâce à l'hétérogénéité énonciative favorisée par les réseaux socionumériques, où il peut très bien arriver que des locuteurs ordinaires tiennent des propos qui ne s'éloignent pas des positions académiques, en recourant aussi à des sources scientifiques ou, inversement, que des professionnels expriment des opinions, dans certains supports comme la presse ou les comptes des réseaux sociaux, qui ne correspondent pas exactement aux positions scientifiques. Il s'agirait donc plutôt d'une question de positionnement que d'appartenance à un groupe socioprofessionnel spécifique. La notion de continuum, adoptée par plusieurs auteurs (ainsi que par moi-même dans certains de mes travaux antérieurs en LP) ne me paraît pas satisfaisante : d'une part, elle met bien en évidence l'impossibilité de poser des frontières étanches entre les compétences métalinguistiques des locuteurs (voir le cas exemplaire de la traductologie traité par Sinner, où des commentaires traductologiques non professionnels peuvent être tenus par les linguistes eux-mêmes), d'autre part, elle part toujours de catégories sociales préétablies, sans tenir forcément compte de la complexité et des intrications des discours produits dans des contextes concrets (voir par exemple le cas de l'espagnol en Espagne présenté par Borriego Nieto, où les discours intellectuels et institutionnels concourent ensemble, d'une manière ou d'une autre, à la création d'un imaginaire plutôt puriste et normatif de la langue).

Enfin, le volume dresse un cadre exhaustif d'outils méthodologiques dans les mains des chercheurs pour faire face aux défis posés par la LP. Du recueil des données intéressant toutes les contributions, qu'elles adoptent des perspectives historiographiques, linguistiques, ou ethnographiques, aux questions éthiques plus liées aux méthodes ethnographiques et anthropologiques, en passant par les questions liées au traitement des corpus, y compris les questions numériques. Ces réflexions soulignent la nécessité d'adopter des approches et des outils adaptés aux objectifs spécifiques. La richesse et la variété de ces approches ne constituent nullement une faiblesse du champ de recherche qui, bien qu'encore partiellement instable en raison de sa relative jeunesse, témoigne déjà d'une unité épistémologique et théorique qui permet de le considérer de plein droit comme une discipline appartenant prioritairement aux sciences du langage, avec lesquelles elle partage la centralité de la langue (les discours, les marques linguistiques) en tant qu'objet ultime d'analyse.

Finally, the volume presents a synthetic, but exhaustive and complete state of the art of the research carried out in LP in all the areas of Romania, while putting in evidence the challenges posed to any researcher wishing to interrogate the complex links between languages and societies from a novel perspective.