Publié dans Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique) 58, 273-288, 2013,
source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Ce qu'on écrit, c'est la langue du Dimanche[1]

Mexico (Mexique), 3 juillet 1981
Centro de Estudios del Tercer Mundo[2]

1. Introduction

Lorsque nous avons observé des Français, enfants ou adultes, qui se trouvent dans la situation d'avoir à apprendre à écrire (ou à perfectionner leur art d'écrire), nous avons constaté qu'ils ont une représentation de ce que doit être la langue écrite, avant d'en connaître la pratique. Ils ont des idées précises sur ce que doit être cette langue, avant qu'on la leur ait apprise.

Il y a là un paradoxe apparent; mais on comprend ce qui se passe quand on analyse ce que recouvre le terme usuel de "langue écrite". Nous confondons, sous ce terme, ce qui est le support scriptural et ce qu'est le type de langage qui s'écrit. Les apprenants s'attendent à écrire une langue d'apparat dont ils ont une connaissance, en dehors de toute manifestation graphique. C'est cette langue d'apparat que je nomme "langue du dimanche". Or dans les habitudes françaises actuelles, nous avons peu l'occasion d'exercer la langue du dimanche par oral; ces occasions existaient dans les époques précédentes; elles existent encore actuellement dans d'autres pays où circule ce qu'on appelle une "tradition orale".

En France actuellement les gens éduqués ont tendance à penser que la langue du dimanche n'existe pas à l'oral, et que les non-éduqués qui vivent dans la langue orale, vont avoir à découvrir les subtilités de la langue du dimanche en même temps qu'ils vont apprendre à écrire. D'autre part, les gens peu éduqués pensent que la connaissance de l'écriture va leur permettre de pratiquer à plein cette langue du dimanche qu'ils connaissent mais n'ont pas l'occasion de pratiquer ni de perfectionner; ils auront donc tendance à refuser de mettre par écrit "la langue de tous les jours", qui n'est pas digne d'être écrite.

---

1 NA: Cette intervention sera publiée en espagnol:
Blanche-Benveniste, C. (1982): La escritura del lenguaje dominguero. In: Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (éds.): Nuevas perspectivas sobre los proccessos de lectura y escritura. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270 (cf. extraits du programme à la fin du document).

2 NA: Cette conférence a été donnée dans le cadre du" Simposio international Nuevas perspectivae en los procesos de lectura e escritura (1-4 julio de 1981)" en français. Sur le programme, le titre de la conférence est en espagnol et il est plus complet que celui du manuscrit: "Lengua hablada, lengua cotidian ; lengua escrita, lengua dominguera".

La "langue du dimanche" est définie, un peu comme les "habits du dimanche", par toute une série de jugements qui viennent de l'idéologie ambiante. En France nous vivons encore en partie sur l'image que nous en donnait l'École de la République, comme le montre une citation de 1906:

> "C'est la langue de tes pères, celle que parlent les savants et dans laquelle ont chanté les poètes",

Ou une autre de 1926:

> "Celle où il est le plus difficile aux malhonnêtes gens de tromper les autres".

On peut la cerner à travers les couples antithétiques qui servent à opposer des usages: soutenu / familier, burlesque / tragique, informatif / narratif, populaire / littéraire, etc. Il semble qu'elle soit toujours rapportée au "juste et au bien"(cf. E. Ferreiro, 1978, "falsehood cannot be written").

La langue d'apparat possède des caractéristiques formelles qui, assez curieusement, se ressemblent à travers des structures linguistiques très différentes. On peut les reconstituer à travers les attitudes des apprenants:

1) Faits d'énonciation: on désigne le locuteur et ses interlocuteurs d'une façon spéciale, éventuellement avec des pronoms et des noms particuliers; on utilise des temps narratifs particuliers, en français le "passé simple". On utilise d'une façon différente les déictiques et les différents repères de temps et de lieu. Les paroles rapportées et les citations ont une présentation spéciale. On utilise des formes spécifiques pour les modalités: négation, interrogation, injonction, hypothèse.
2) Faits relatifs à l'unification des paradigmes: par rapport à la "langue de tous les jours", les paradigmes comme "pluriel", "déclinaison", "genre", etc., sont marqués plus uniformément; en français, c'est surtout l'orthographe qui assume ce rôle d'unification; si les apprenants sont assez dociles envers l'orthographe, c'est sans doute en vertu de cette propriété intéressante qu'elle leur offre.
3) Faits relatifs à la destruction des paradigmes usuels: on les détruit en pratiquant les "locutions figées", les dictons, les proverbes, et éventuellement ce qui paraît avoir l'air "archaïque".

Quand je dis que les apprenants ont une connaissance de la langue d'apparat avant de savoir écrire, je veux dire qu'ils connaissent ces particularités formelles, même s'ils n'en ont pas un maniement absolument conforme à la norme en vigueur. Cette connaissance doit être portée au compte de ce qu'on appelle la "compétence linguistique"; c'est un aspect de la compétence qui n'est pas facile à vérifier: on ne peut pas le déduire directement à partir d'une observation de ce que produisent effectivement les gens quand on les met en demeure d'écrire; il faut reconstituer cet aspect de la compétence à partir d'indices que nous pouvons saisir. Mais la conclusion est nette: on ne peut pas dire que la langue d'apparat s'apprend

uniquement par apprentissage; elle est présente dans la connaissance de la langue. Nous sommes obligés de poser, en partie à cause de ces observations, que la "compétence" de sa langue maternelle se présente comme un système sensible aux effets de la socialisation: nous poserons par exemple des constellations de formes disponibles, parmi lesquelles se répartissent, au gré de l'éducation, les formes "fautives" et les formes "d'apparat".

Actuellement en France un locuteur qui ne sait pas écrire – ou qui pense qu'il ne sait pas – n'a presque pas d'occasion de participer à des manifestations de cette langue d'apparat, de s'y exercer, de donner son opinion sur l'intuition qu'il en a ou de participer à sa codification. Il semble que c'était très différent lorsque les grammairiens de la première partie du XVII^{e} siècle en France ont défini le "bon usage"; ils y associaient éventuellement les analphabètes. Aujourd'hui un locuteur peu éduqué est amené à hypostasier la langue écrite par manque de familiarité avec la langue comme avec le support graphique. Il répugnera à "écrire la langue qu'il parle". Les pédagogies qui présentent la langue écrite comme une simple technique neutre qui permettrait d'accéder à des contenus intéressants, passent à côté du problème. On ne peut pas présenter la langue écrite comme un medium distinct des messages qu'elle peut véhiculer. Il faudrait prendre au sérieux le mot de McLuhan (1964) "Le médium, c'est le message".

2. Les observations

2.1 Expérience de Pierre Brunet[3]

Des enfants de 9-10 ans ont appris à transcrire des enregistrements de production orale où ils racontaient une histoire; ils savent noter minutieusement tous les détails de leur production.

Quand on leur demande de raconter "la même histoire par écrit", ils transposent complètement leurs textes et utilisent des "procédés littéraires":

1) emploi du pronom « nous »
   (1) écrit: nous avons regardé
   (2) oral: nous on a regardé
2) effacement des redondances "mon père il..."
   (3) écrit: mon père sortit
   (4) oral: mon père il est sorti

[3] NA: Pierre Brunet, instituteur, a été un étudiant de Claire Blanche-Benveniste. On lui doit des corpus d'enfants d'école primaire dont Claire Blanche-Benveniste aimait citer des exemples.

3) emploi du passé simple comme temps narratif

(5) écrit: la femme lui demanda la réponse

(6) oral: la femme lui a demandé la réponse

Les mots que j'utilise ici "par écrit" soulignent un paradoxe: la transcription de l'enregistrement était bien faite, elle aussi, en langue écrite! La technique était apparemment la même dans les deux cas (et les problèmes d'orthographe aussi ardus dans les deux). Il n'empêche que pour une technique unique, il y a deux représentations distinctes du texte (et ce n'est pas exactement la même histoire qui est racontée).

On peut récuser l'intérêt de cette observation en disant que les enfants ont appliqué des consignes scolaires de "bonne écriture". Mais le maître était surpris de les voir s'y mettre sans qu'on ait à formuler la consigne.

2.2 Expérience de la reconstruction de textes

On prend un texte de ton "littéraire", on le recopie sur des papiers; on coupe chaque phrase en morceaux, chaque morceau représentant un constituant syntaxique. On donne pour consigne de refaire "la phrase du livre" avec ces petits morceaux. Les enfants ont entre 10 et 12 ans (certains adultes ont participé au jeu).

Il y a plusieurs solutions, puisqu'on peut disposer les morceaux de phrase selon des ordres différents; une solution est meilleure que les autres, celle du livre: "ça veut dire pareil, mais ça fait plus stylé comme ça, ça fait plus bouquin". Les enfants se passionnent pour ce jeu et retrouvent, dans 70% des cas, les dispositions du livre:

1) Circonstances en tête, avant le sujet et le verbe

(7) dès le matin / assis côte à côte / dans la grande lumière / les deux pêcheurs / surveillaient leurs lignes

2) Deux circonstances en tête du groupe sujet+verbe, une derrière

(8) ce matin-là / à cause du froid / les femmes / étaient rentrées chez elles / aussitôt le laitier passé

3) Deux circonstances en tête, le verbe, puis le sujet inversé

(9) contre les murs d'une maison / en plein soleil / se tient / le marché aux fleurs

Il est arrivé que les enfants reconstruisent un modèle que les adultes ne trouvaient pas, avec une apposition derrière le sujet, alors qu'ils ne comprenaient pas le vocabulaire utilisé, par exemple l'adjectif "acérées" ou "conique" qu'ils avaient compris comme "comique", dans cette description de la "taupe":

(10) sa tête / est petite / prolongée par un museau conique / et sa bouche contient 44 dents / solides et acérées

Il est évident que les enfants ne produisent jamais de textes semblables à ceux-ci (trop difficiles pour eux); cependant ils ont une sorte particulière de connaissance qui leur permet de les reconstituer exactement. On ne pourra jamais mesurer cette sorte de connaissance en observant leurs propres productions. Je dirai qu'ils mettent en œuvre une forme de compétence littéraire.

2.3 Expérience chez les adolescents "défavorisés", à La Cabucelle[4]

Ce sont des adolescents de 15-16 ans; ils sont dans des classes de formation professionnelle courte. Ils ont la réputation d'être "nuls en français", de ne "pas savoir écrire". Leur orthographe est si mauvaise que leurs textes sont difficiles à déchiffrer. On dit qu'ils ne lisent jamais rien.

Nous avons enregistré des récits qu'ils racontaient: le récit d'une évasion, le récit d'un film, etc. Certains ont bien voulu "raconter par écrit" leur histoire, quelques jours plus tard, (il est rare qu'ils acceptent d'écrire). Nous avons comparé les deux versions écrites et orales. Nous avons écarté le problème de l'orthographe. La conclusion est que leurs textes écrits montrent des qualités "littéraires" incontestables. Les procédés les plus classiques sont respectés:

Interrogation, oral:

(11) mon père m'a dit en quoi t'es venu + qui c'est qui t'a accompagné

Interrogation, écrit:

(12) Mon père m'a vu. Il rigolait en me disant: "avec qui es-tu venu?"

La seule chose qui peut gêner, c'est le luxe de notations temporelles et spatiales:

(13) Je suis parti de Marseille à 12 heures du soir. Je suis arrivé à Bordeaux vers 8 heures du matin. C'était un dimanche.

Nous avons pu vérifier dans de multiples autres cas qu'il s'agit d'un choix délibéré: l'écrit doit donner des indications précises et justes. Cela peut choquer certaines habitudes littéraires que nous avons.

La question que l'on peut se poser: où ont-ils appris ces connaissances? Certainement pas à l'école, où ils sont toujours considérés comme "irrécupérables". Pas par les livres, ils ne lisent pas. On peut imaginer qu'ils aient copié des morceaux littéraires de-ci de-là, mais cela ne suffirait pas à expliquer qu'ils sachent tenir un ton littéraire tout au long d'un texte. Nous faisons l'hypothèse qu'ils ont, sans l'avoir apprise explicitement, une capacité à manier une langue "cultivée", et qu'ils connaissent les formes grammaticales qui y correspondent.

---

[4] NA: Cette expérience avec des enseignants et élèves de lycée professionnel de la Cabucelle (nom d'un quartier de Marseille) date de novembre 1976 et mai 1977.

2.4 Expérience du "petit ramoneur"

Il s'agit des mêmes adolescents. Nous avons fait circuler des extraits d'un ouvrage édité en 1978 aux éditions du Sycomore, *Histoire passionnante de la vie d'un petit ramoneur savoyard, racontée par lui-même*. Cet ouvrage, écrit comme le dit l'éditeur, en toute spontanéité, par un homme qui n'est pas un écrivain de métier, avait frappé de nombreux lecteurs – et nous en particulier – par l'impact de son écriture peu conformiste[5]:

(14) Au café, tous les dimanches, ça dansait. Les filles de mon patron, elles, s'en payaient; souvent elles n'avaient pas le temps de servir.

Les adolescents ont presque tous détesté ce texte: ils lui ont reproché d'avoir trop de répétitions ("il répète *il*, *ou*, *il y en avait*, *ensuite*"); d'avoir des "phrases non-terminées", comme "Le repas était bon". Il faut remarquer que ces répétitions et ces "phrases non terminées" sont exactement du type de celles qu'ils produisent eux-mêmes en écrivant. Lorsqu'on leur a proposé de réécrire une page de ce livre, ils ont accepté de le faire, et ils ont modifié un grand nombre de choses; pas seulement dans la grammaire; ils ont également changé "la maison des fous", comme le disait l'auteur du "petit ramoneur" en "la maison des malades mentaux".

Il est certain que ce livre leur a paru profaner la langue écrite; notre délectation devant une écriture "proche de l'oral" leur était complètement étrangère; s'ils l'avaient comprise, elle leur aurait paru scandaleuse.

2.5 Expérience dans les classes d'enfants de migrants

Nous avons fait une enquête sur les productions orales et écrites d'enfants qui se trouvent en fin d'école primaire, et qui sont soit d'origine française, soit d'origine étrangère, mais nés en France. Ce qui fait la différence entre eux, ce n'est pas leur langue d'origine, contrairement aux préjugés, mais les quartiers dans lesquels ils habitent; nous les avons répartis entre enfants des bons quartiers et enfants des mauvais quartiers. Lorsque nous avons comparé leurs productions écrites, voici quelles ont été nos conclusions:

1) les enfants francophones d'origine (de "bon milieu") se plient à la fois aisément et prudemment à la norme scolaire; ils respectent les "tabous" (ils évitent l'emploi de "on", de "il y a", de "moi je"). Mais ils estompent les distinctions entre les genres littéraires (une répartition floue des expressions spatio-temporelles).
2) les enfants migrants (de milieu "défavorisé") se plient moins aisément à la norme scolaire (ils n'évitent pas systématiquement "on", "il y a", "moi je"); mais ils accentuent le caractère écrit de leurs textes: peu

[5] NA: Ce texte avait été recueilli par Claire Blanche-Benveniste dans le journal *Libération* du 8 juillet 1978 (p.12) qu'elle avait acheté à Paris, quai de Conti.

d'interjections, distribution très différenciée des formes sujets. D'autre part ils différencient nettement les genres littéraires: narration à la 1ère personne, narration à la 3ème personne, dissertation, commentaire, etc.

3) dans les narrations conventionnelles (récit mythique), les enfants de milieu défavorisé reproduisent fidèlement les formules littéraires, comme l'emploi d'appositions:

(15) les Romains, *ayant battu les Marseillais*, construisirent un château

(16) le Roi René, *grand amateur de fêtes*, en fit une

Dans l'ensemble, le modèle conventionnel est respecté avec beaucoup plus de fidélité chez les enfants des mauvais quartiers que chez les autres, même si le détail des réalisations n'est pas tout-à-fait conforme à la bonne norme scolaire.

2.6 Observations sur les récits dits oralement

Les formes propres à la langue du dimanche apparaissent oralement lorsque les locuteurs – presque exclusivement des enfants – se prennent au jeu du récit "noble":

(17) pourquoi suis-je moi (oral, 8 ans, corpus Nelly, dans un jeu parodique)

(18) ils se rencontrèrent et se dirent bonjour (oral, 11 ans, corpus Abram/Ferr)

(19) non répondit la souris (oral, 10 ans, corpus CLB)

Elles ne sont donc pas attachées à une réalisation écrite. Ce sont les occasions de les dire par oral qui manquent. Les enfants jeunes trouvent plus facilement ces occasions dans des circonstances où ils jouent.

3. Les propriétés formelles de la langue d'apparat

3.1 Celles qui se rapportent aux faits d'énonciation

1) La désignation du locuteur et de l'interlocuteur: on note une plus grande fréquence de la forme *nous* que dans l'usage quotidien. Le *vous* est fréquent, même dans les cas où à l'oral ce serait un *tu*. Il y a plus de sujets de formes nominales (alors que dans l'usage quotidien, il y a plus de pronoms en fonction de sujets). On note des appositions sur le nom du locuteur ("Nous, *municipalité*, nous ne pouvons pas l'accepter")[6], et une importance plus grande accordée aux noms propres[7].

[6] Dans leur étude sur la *Littérature de cour au Ruwanda*, A. Coupez et T. Kamanzi (1970) mentionnent que dans la tradition orale de la poésie de cour, il y a une abondance caractéristique de noms propres (p. 90) et d'appositions au locuteur (p. 93).

2) L'emploi du passé simple comme temps narratif: emploi très vivant, aussi bien dans les productions orales que les productions écrites, alors que l'on déclare un peu vite qu'il a disparu du français contemporain. Il a certes disparu de la langue quotidienne, mais non de la langue du dimanche. Il se maintient non pas comme la copie servile de formes mortes mais comme une valeur temporelle qui n'est remplaçable par aucune autre.
3) Les déictiques: l'opposition, inusitée dans le quotidien, entre "celui-ci" et "celui-là", "le premier" et "le dernier".
4) Les notations de temps et de lieu conventionnelles: "par un beau jour d'été", "quelques instants plus tard", "jadis", "au loin"...
5) les modalités: marquage de l'interrogation par postposition du pronom sujet ("pourquoi suis-je moi", "ma fille est-elle heureuse?") totalement absente de la conversation courante; la négation *ne*, ("je ne le sais pas"), fréquemment omise dans les emplois quotidiens; Une enquête sur le français parlé à Montréal montrait qu'il y avait 1% des emplois de négation qui étaient marqués par *ne*, et que cela correspondait soit au sujet sublime dont parlaient les locuteurs (religion, culture, langue), soit à des emplois de métalangue (paroles rapportées par exemple). Expression de l'hypothèse par des formes de subjonctif ("ne fût-ce qu'un instant", "fût-il le dernier"). R.L. Wagner signale que depuis le XIII^{e} siècle, le subjonctif imparfait est un signal de langue d'apparat.
6) Les citations de paroles: verbes en incises ("oui dit la souris") avec postposition du sujet; B. Cerquiglini montre qu'en ancien français il y a tout un dispositif particulier pour signaler la parole citée.
7) Les démarcatifs signalant un début de texte: par un titre, par une annonce comme "je commence", ou une fin de texte ("fin", "mon histoire est terminée", etc.).

3.2 Celles qui se rapportent à une destruction des paradigmes quotidiens

Le procédé le plus frappant est le recours au dicton ou au proverbe ("bien mal acquis ne profite jamais") où un détail de construction (ici l'absence d'article devant le nom sujet) montre qu'il ne s'agit pas d'un paradigme habituel de sujet, mais d'un cas particulier, hors paradigme. Dans "tes père et mère honoreras", c'est (outre la position bizarre du complément) la façon

---

[7] Une observation de Ménage (1676) montre bien comment certaines de ces règles ont pu être codifiées, d'une part selon le rang social d'autre part selon que l'on écrit à ses interlocuteurs ou que l'on parle d'eux:

> "Toutes sortes de personnes, à la réserve des gens de très basse condition, peuvent écrire à leurs pères et à leurs mères "Monsieur mon père, Madame ma mère". Mais il n'y a que les Princes qui puissent dire, en parlant de leurs pères et de leurs mères, "Monsieur mon père, Madame ma mère"." (2, 425)

de mettre un déterminant en commun à deux noms conçus comme formant un duel.

3.3 Celles qui se rapportent à une extension de paradigmes: en particulier extension des paradigmes de flexion

1) Emploi des relatifs *qui, que, quoi, dont* là où les usages de conversation évitent les formes fléchies[8].
2) Dans la prose classique, emploi des formes longues d'adverbes ou de préposition: "encores, donques, jusques, avecques" (cf. le classique "jusques à quand Catilina..." dans les traductions en prose française de Cicéron).

En français, le mécanisme de l'orthographe morphologique est en soi une extension des marques de paradigmes; écrire *leçon* avec un début en LEC- comme *lecteur* est un marquage paradigmatique que tous les Français connaissent dans son principe, même s'ils en ignorent l'application. Cela amène à écrire "sensuel" sous la forme "sangsuelle" avec le radical de "sang" éventuellement. Mais il vaut mieux une connaissance erronée du mécanisme des paradigmes que pas de connaissance du tout, et rien n'est plus inquiétant que l'écriture de type "phonétique"; celui qui écrit "il a u" avec un simple "u" a des chances de ne jamais s'insérer dans le jeu de l'écriture. En français, le filtre du sublime commence avec la plus élémentaire technique de l'écriture[9].

Il ne s'agit pas d'énumérer toutes les marques de la langue d'apparat, mais de repérer celles qui interviennent spontanément dans la pratique la plus élémentaire.

4. Les implications pour la théorie linguistique

Pour expliquer les formes différenciées de la compétence, il est nécessaire de faire le point sur ce qu'on appelle une compétence de sa propre langue.

À notre avis, elle devrait pouvoir expliquer à la fois pourquoi les enfants français font tous plus ou moins les mêmes "fautes" quand ils apprennent leur langue et pourquoi ils ont tous des formes disponibles pour les usages d'apparat.

1) Les "fautes": on a remarqué que les enfants produisent les mêmes fautes alors qu'ils sont élevés dans des contextes différents; un enfant

---

8 Les flexions nominales sont actuellement une des marques de la langue d'apparat dans les langues arabes.

9 Dans son étude sur le purisme de la langue écrite cinghalaise, De Silva (1967) montre que les flexions des noms, des pronoms, des verbes sont plus étendues dans la langue écrite, et que les locuteurs doivent apprendre des désinences qu'ils ne pratiquent pas dans les usages ordinaires.

qui n'a jamais eu de "mauvaises fréquentations" produit des relatifs qui font hurler ses parents; un enfant qui apprend le français en vivant dans un pays étranger produit les mêmes (*cf.* la thèse de C. Othenin-Girard). Pour le verbe "boire" au futur, ils produisent "je boivrai, je buverai" (au lieu de "je boirai") même si leur entourage ne le fait pas. En fait ils ont une constellation de formes disponibles et c'est par socialisation qu'ils apprennent soit à élaguer ces formes soit à les répartir. On a intérêt à poser que la forme morphologique sous-jacente, qui peut rendre compte de ces faits doit être assez abstraite pour permettre, sans cesser d'être elle-même, ces diverses réalisations.

2) Pour les formes d'apparat, il en va de même: il est possible d'avoir, parmi la constellation de formes disponibles, une qui pourra correspondre aux usages d'apparat; laquelle? C'est une affaire de connaissance sociale. Quand on demande aux Français actuellement si "je m'assieds" et "je m'assois" sont de bonnes formes ils répondent que oui, mais que l'une est plus familière que l'autre; ils ne s'entendent pas sur le choix, mais c'est l'une des deux. Pour ce verbe, il y a au moins quatre siècles que le débat est ouvert: laquelle est la forme de plus grand prestige?

Pour qu'une certaine malléabilité soit possible, dans ce jeu des fautes et des formes d'apparat, il faut prévoir un modèle de la compétence qui permette des réalisations modulées.

Cette compétence ne peut pas être mesurée par la fréquence des emplois ni par l'attitude apparemment "active" ou "passive" devant les formes. Si une collectivité de francophones a 1% d'emplois de négation avec la particule "ne", on ne peut pas en conclure que cette particule disparaît de leur usage; on peut faire l'hypothèse que c'est une marque de la langue d'apparat et que, si elle n'apparaît que dans 1% des cas, c'est qu'il n'y a eu que 1% de situations se prêtant à l'usage des formes d'apparat[10].

Je serais tentée de dire que, même chez les enfants dits "défavorisés", il y a une forme de connaissance de la langue d'apparat; que, même avant d'apprendre à écrire, et sans qu'on leur ait lu de belles histoires tirées des livres, ils ont cette forme de connaissance. Ce qui fait problème c'est de savoir sous quelles réalisations, plus ou moins bien admises par la société environnante, ils vont pouvoir les produire; ce qui risque de leur manquer, c'est le bon "élagage": l'éviction des formes non admises. Ce qui risque de leur manquer aussi, ce sont les occasions de se servir de ces formes. Ce sont ces formes d'apparat qu'ils s'attendent à trouver dans la langue écrite, en France du moins.

10 Cf. Coseriu.

5. Les rapports entre langue d'apparat et langue écrite

C'est dans Ménage[11], au XVII[e], que j'ai trouvé ce rapprochement avec les formes "du dimanche". Ménage parle de ces formes dont on peut user "deux ou trois fois le mois", ou "deux ou trois fois la semaine", et de celles qui ne sont pas de tous les jours. Il ne dit pas qu'elles n'existent que dans la langue écrite, car ce n'était pas la répartition qu'on envisageait alors; la langue d'apparat se définissait dans le parler soigné des gens de qualité, pas dans leur écriture.

Pour les époques que l'on convient d'appeler "ancien français", R.L. Wagner a montré qu'il fallait distinguer, dans les documents écrits que nous avons, le type narratif, qui est rédigé en langue d'apparat et le type informatif, qui est conforme aux usages quotidiens. Il est certain que les formes les plus sophistiquées de langage avaient une existence orale; que les occasions de déclamer ou de réciter en public étaient nombreuses et que cela petit à petit s'est fait dans les langues "vulgaires" au détriment des langues antiques. La fixation des procédés dans la langue vulgaire a été étudiée (cf. Rychner, Lote).

Jusqu'au XX[e] siècle, les occasions de parler la langue d'apparat étaient nombreuses: prises de parole publiques, existence de cultures orales, etc. La connaissance de la langue littéraire a certainement pu s'opérer sans recours à la langue écrite, pour un grand nombre de gens.

Dans certaines situations multilingues, il est évident qu'une seule langue peut servir à ces fins d'apparat; c'est le cas des langues d'initiation dont parle P. Clastres; elles sont rarement écrites; elles font l'objet d'un apprentissage collectif.

D'autres situations multilingues montrent que certaines langues sont perçues comme "langues de bonniches", qui ne méritent pas de s'écrire, et que d'autres ont le privilège d'avoir des formes d'apparat. Un exemple caractéristique est celui des judéo-langues. Dans les familles qui parlaient le judéo-allemand (yidish) ou le judéo-espagnol, il n'était pas question d'écrire ces sous-langues, ou du moins pas avec les alphabets qui servaient à écrire les "vraies langues" correspondantes, l'allemand ou l'espagnol; lorsqu'on les écrivait, c'était en alphabet hébraïque, et il était entendu que l'hébreu pouvait servir de véhicule à cela parce que c'était une sorte d'alphabet phonétique international. On n'a écrit ces langues en alphabet latin que très récemment, quand on a voulu les étudier comme objets. Le refus de les écrire "normalement" venait de ce qu'elles ne servaient pas à des usages d'apparat, mais seulement à des usages

[11] NA: "Les Observations de M. Ménage sur la Langue Françoise", Paris, in-12, deux tomes, le premier en 1675 et le second en 1676.

domestiques; il était impensable que quelqu'un pût devenir savant en utilisant ces langues.

Dans d'autres organisations, il semble que la langue du dimanche soit toujours restée orale; ce serait le cas dans certaines cultures africaines, où les textes poétiques n'avaient que des réalisations parlées et où la tradition orale les portait. Dans ce cas, lorsque des spécialistes apportent une écriture pour cette langue – par exemple pour le chokway[12] – ils s'étonnent de voir que les locuteurs ne s'en servent pas à des fins d'apparat. D'après certains témoignages[13], l'écriture du chokway n'a été utilisée par les locuteurs que pour reproduire des conversations, avec la structure même de l'oral; elle est apparue comme bassement fonctionnelle, et pas du tout comme le support d'une activité sublimante. La sublimation était placée ailleurs: soit dans l'ancienne habitude collective de la langue orale d'apparat; soit dans les habitudes étrangères qui s'écrivent dans d'autres langues, anglais ou français.

Il serait intéressant de suivre l'histoire du succès des écritures sous cet angle.

6. Conclusion

Actuellement, il est difficile de savoir où en est l'image de la langue d'apparat en France; mais il me paraît frappant d'observer qu'elle n'a plus beaucoup d'occasion de s'exercer collectivement; l'écrit est une activité individuelle, et il est facile de voir comment l'oral se prête au collectif[14].

Il y a des situations où l'on a vu galoper l'apprentissage de l'écrit, c'est par exemple dans certaines ambiances révolutionnaires (récemment au Nicaragua, en France lors de 1968); c'est sans doute lié au fait que dans ces situations, il y a un exercice oral collectif de la langue d'apparat qui "prépare le terrain" et donne toutes les raisons de faire l'effort technique qui consiste à apprendre l'écriture.

Ce qui me frappe aussi, dans la situation française actuelle, c'est la pauvreté des réponses que j'obtiens quand je demande aux instituteurs quelles raisons ils fournissent pour la nécessité d'apprendre à écrire: raisons fonctionnelles (c'est commode pour écrire à la famille, pour dialoguer avec l'administration); raisons de prestige individuel (c'est plus individuel d'apprendre quelque chose par les livres que par la télévision, et c'est là une vertu majeure). Les exercices pédagogiques qui servent à l'apprentissage ont tendance à reproduire des phrases "de la langue

---

12 NA: Le peuple Chokwe (prononcé "chock way") vit principalement au nord-est de l'Angola.

13 Communiqué par K. Van den Eynde.

14 Cf. Claude Loufrani (1981).Locuteur collectif ou locuteur tout court, *Recherches sur le français parlé*, 3, 215-244.

courante"; nulle part on ne voit dégager cette idée que l’écriture est le lieu où se montre la langue d’apparat que chacun de nous possède.

PROGRAMA

SIMPOSIO INTERNACIONAL

NUEVAS PERSPECTIVAS EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

1-4 JULIO DE 1981

SEP

Dirección General de Educación Especial

JUEVES, JULIO 2

TEMA DEL DIA:
LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA

9:00 Desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspecti-

HERMINE SINCLAIR

10:00 El desarrollo de la escritura: principios funcionales y lingüísticos.

YETTA GOODMAN

10:30 R E C E S O

11:00 Los procesos constructivos de apropiación de la escritura.

EMILIA FERREIRO

11:30 Construcción de escrituras a través de la interacción grupal.

ANA TEBEROSKY

12:00 DISCUSION ENTRE PONENTES

Coordinadora: Claire Blanche Benveniste

13:30 C O M I D A

15:00 DISCUSION GENERAL SOBRE EL TEMA
"LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA"
Coordinadora: Claire B. Benveniste
Participantes: Ponentes, Invitados Especiales y Público
LUGAR: Auditorio del CEESTEM

15:00 SEMINARIO II:
Modos alternativos de organización escolar para el aprendizaje de la lectura.
COURTEY CAZDEN
LUGAR: Sala de Proyecciones.

VIERNES, JULIO 3

TEMA DEL DIA:

"LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR"

9:00 Lectura y escritura en los contextos de la escuela y la sociedad.

COURTNEY CAZDEN

10:00 La influencia de la escuela en el desarrollo de la lecto-escritura.

JOHN DOWNING

10:30 *R E C E S O*

11:00 *Los usos escolares de la lectura y la escritura.*

ELSIE ROCKWELL

11:30 *Lengua hablada, lengua cotidiana; lengua escrita, lengua dominguera.*

CLAIRE BLANCHE BENVENISTE

12:00 *DISCUSION ENTRE PONENTES*

Coordinador: Jerome Harste

13:30 *C O M I D A*

15:00 *DISCUSION GENERAL SOBRE EL TEMA "LA ALFABETI ZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR".*

Coordinador: Jerome Harste

Participantes: Ponentes, Invitados Especiales y Público

LUGAR: Auditorio del CEESTEM

15:00 ***SEMINARIO III***
Técnicas de "Miscue Analysis"
KENNETH GOODMAN YETTA GOODMAN
LUGAR: Sala de Proyecciones.

SABADO, JULIO 4

TEMA DEL DIA: "LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR" (CONTINUACION).

9:00 *La lengua escrita en las interacciones sociales*

CLAIRE WOODS-ELLIOT

9:45 *La lecto-escritura como práctica cultural.*

ALONZO B. ANDERSON

10:30 *R E C E S O*

11:00 *DISCUSION ENTRE PONENTES.*

Coordinadora: Yetta Goodman

12:00 *DISCUSION GENERAL SOBRE EL TEMA "LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR"*