



ISSN 2039-8379
Anno III, n. 3 - 2011

Oralité(s) et écriture(s)

Edited by Pierpaolo Limone & Emma Nardi

Cahiers de l'EDI - 3



COPIA PER L'AUTORE

Cahiers de l'EDI

COPIA PER L'AUTORE

COPIA PER L'AUTORE

Oralità(s) et écriture(s)

Edited by Pierpaolo Limone & Emma Nardi

Cahiers de l'EDI - 3



Edizioni Nuova Cultura

Descrizione della collana

Les Cahiers de l'EDI sont un exemple concret de la vocation internationale et interdisciplinaire de l'École Doctorale Internationale *Culture, éducation, communication*. Issus des présentations des doctorants aux séminaires organisés chaque année par l'École, les volumes rendent compte, à travers des recherches très différentes, du traitement de thématiques en lien avec les domaines développés au sein des Universités qui font partie de l'École. Cette collection donne aux doctorants la possibilité d'exercer une des tâches fondamentales du travail des chercheurs: communiquer les résultats de leurs travaux.

Comitato scientifico

Emma Nardi, *Università Roma Tre*

Gerda Hassler, *Universität Potsdam*

Yves Jeanneret, *Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse*

Danielle Leeman, *Université Paris Ouest Nanterre La Défense*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (*peer-review*). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia selezionata.

Comitato di redazione

Emma Nardi, Cinzia Angelini

Copyright © 2011 Edizioni Nuova Cultura - Roma
ISBN: 9788861347595

Copertina: a cura dell'Autore.

Composizione grafica: a cura dell'Autore.

È vietata la riproduzione non autorizzata, anche parziale, realizzata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.



Introduction

Oralité(s) et écriture(s) est le thème du troisième Cahier de l'Ecole Doctorale Internationale *Culture, éducation, communication*, qui contient les actes du Séminaire organisé par l'Université de Foggia et qui a eu lieu à Otrante du 10 au 12 juin 2010.

Les Oralités et les Ecritures, déclinées au pluriel, sont le sujet et le fil conducteur du Séminaire et de la présente publication. Deux termes qui incluent de multiples perspectives de recherche et différentes approches pour l'étude des processus et des phénomènes liés aux communications orales et écrites, aux systèmes de représentation de la culture, aux instruments et aux formes à travers lesquelles diverses typologies de messages sont produites et partagées.

Au cours des trois journées d'Otrante des docteurs et des doctorants provenant de différentes Universités ont présenté leurs propres travaux sur le thème, se sont confrontés avec leurs collègues et ont accueilli des indications et des suggestions par des chercheurs appartenant à de prestigieuses Universités et centres de recherche italiens et étrangers. On compte au moins dix-neuf interventions proposées par les étudiants provenant des Universités de l'Ecole, mais provenant aussi d'autres lieux académiques: Avignon et Pays de Vaucluse, Foggia, Paris Ouest Nanterre La Défense, Padoue, Potsdam, Rome III. Comme de coutume, des débats sur les études réalisées et des moments de confrontation collective sur des sujets liés au thème du Séminaire, avec l'aide d'experts du secteur et de chercheurs ont fait suite aux présentations des recherches. Enfin, au terme de chaque communication, un procédé d'évaluation entre pairs a été mis en place: chaque étudiant a exprimé un jugement sur les prestations des collègues, à travers une fiche visant à relever la clarté dans l'exposition du problème et des hypothèses de recherche, de la méthodologie utilisée et des résultats attendus ou bien obtenus à la conclusion de l'étude.

Pour la troisième année consécutive les travaux du Séminaire d'Otrante et le Cahier de l'EDI qui contient certaines des recherches présentées, ont confirmé l'opportunité et la nécessité de continuer dans la direction entreprise. Le caractère interdisciplinaire de l'Ecole s'est révélé encore une fois comme un élément stratégique, qui a enrichi la confrontation sur les thèmes des Oralités et des Ecritures, à travers la contiguïté d'études afférentes aux secteurs des sciences sociales, de la linguistique, de l'informatique, etc. Cette année aussi on a demandé aux étudiants-intervenants de présenter des recherches scientifiquement fondées et correctement menées, mais aussi d'écouter et de comprendre, en qualité d'auditeurs, des enquêtes et des expériences réali-

sées avec des systèmes méthodologiques et dans des contextes souvent différents de ceux de leur propre secteur d'études. On pourrait parler, en définitive, d'un exercice de dialogue transdisciplinaire qui se renouvelle et se consolide. Le second élément qui caractérise les rendez-vous de l'EDI est sans aucun doute l'internationalité, qui favorise la rencontre entre les jeunes chercheurs provenant de zones géographiques différentes, mais aussi d'Ecoles différentes. La rencontre entre langues et cultures de l'Union européenne et la confrontation entre des réalités académiques se réalisent à partir du langage: chacun essaie «d'atteindre» l'autre, en s'exprimant dans une langue différente de la sienne qui a été choisie parmi le français, l'anglais et l'italien et en s'exerçant à comprendre des interventions dans ces trois langues. Un autre élément de force des rendez-vous annuels concerne l'hébergement et la possibilité de partager, même pour quelques jours, des espaces et des moments d'étude et de socialisation. Encore, tout aussi important, un «exercice de recherche» conséquent a été réalisé pour la troisième année consécutive; il s'est déroulé dans la phase de projet et d'élaboration de la communication, au moment de l'exposition en public et au moment de la proposition de publication de l'étude.

Enfin, certaines considérations sur le thème du volume: *Oralité(s) et écritures(s)*, un sujet vaste et fascinant, à partir duquel ont été repérées de nouvelles lignes de recherche, mais aussi des réflexions de caractère social et culturel. En effet, à travers le fil conducteur de l'écrit et du parlé ont été étudiés: les dynamiques liées aux changements des systèmes de communication, l'évolution du concept d'alphabétisation, les changements quant à la composition des messages des médias, les nouvelles hybridations entre texte écrit et verbal. En définitive, on a élaboré un véritable portrait des oralités et des écritures qui changent, qui se chargent de connotations différentes et qui, dans les contributions proposées ici, abordent la textualité des SMS et de Facebook, les proverbes, les écritures des visiteurs des musées, mais aussi les processus de compréhension de la lecture, les compétences alphabétiques, les langages numériques, la textualité des bandes dessinées. Le troisième Cahier de l'EDI contient une enquête sur le binôme Oralités-écritures, aussi bien sur le plan diachronique que sur le plan synchronique et raconte l'interdépendance entre ces deux processus. Le travail réalisé à Otrante et la rédaction du volume suivant constituent également deux passages importants dans le processus qui lie, indissolublement, Oralités et Ecritures.

Pierpaolo Limone ed Emma Nardi



Learning to learn and reading comprehension. An inquiry with adult students at the Faculty of Education of Roma Tre University

Cinzia Angelini*

Abstract

From 1996 on, the European Union has been promoting lifelong learning policies. One of the result in Italy is the sudden presence at university of adults willing to (re)start tertiary studies, a phenomenon that has found university unprepared to cope with this new audience whose learning needs are different from those of younger university students. One of the new aspects to be faced has to do with reading comprehension.

This article focuses on the relationship between reading comprehension and second-level skills (grouped under the definition of *learning to learn*) in adult university students and presents the results of a research activity conducted with 14 adult students enrolled in the Faculty of Education of Roma Tre University.

Keywords

Lifelong learning, adult education, learning to learn, reading comprehension, meta-cognitive knowledge, meta-cognitive control processes.

HOW ADULTS LEARN: THEORETICAL PERSPECTIVES

There was a time when the life cycle developed along a linear path made of pre-defined steps such as formal education and subsequent insertion in the labor market. That time is over. Now learning is lifelong and lifewide since the life cycle, far from being linear, is more and more complicated by interruptions in university studies or professional changes demanding a constant renewal of knowledge and skills.

In Italy, this has resulted into a sudden and unexpected growth of the number of adults deciding to go back to tertiary studies. Data derived from the 2008 Alma Laurea Report show the elevated percentage of people enrolling in university ten years later than the *regular* age; a major part of this percentage is to be found in the area of human and social sciences (63.4% in the first cycle, 57.6% in the second cycle, 88.8% in pre-reform university courses).

This is a phenomenon that needs attention since this new audience has different

* Cinzia Angelini, Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica, via della Madonna dei Monti, 40 – 00184 Roma (Italia), c.angelini@uniroma3.it.

learning needs from those expressed by *regular* university students. Indeed, when (re)entering university, adults bring with them a fund of knowledge and experience that affects their relationship with learning and their approach to studying.

Merriam and Caffarella (1991) have identified three typologies of theories on adult learning: (1) those regarding the characteristics of adults as learners; (2) those based on adults' life situations; (3) those considering learning as a process of reflection on prior learning and consequent transformation. Adults as learners are studied in particular by Malcolm Knowles who officially introduced the term *andragogy* (learning strategies focused on adults), as opposed to *pedagogy* (learning strategies focused on children). In his theory on adult learning, Knowles (1980; 2002) states that in order to learn, adults *need to know* the reason for learning something; *need to be responsible* for what is to be learnt and therefore must be involved in the planning and evaluation of their instruction; *need to base the learning activity on their experience*; *need to be involved in subjects that have immediate relevance to their lives*; *need a problem-centered approach*; better respond to *internal motivators*.

Rather than relying on traditional educational approaches, based on content transmission, Knowles' methodology is centered on the adult learner as the one co-responsible for his own learning in terms of contents, approach, planning etc. This also reduces the hierarchy between teacher and learner, that in the case of adults is even replaced by generational symmetry (the age distance between teacher and learner is flattened) (Alberici, 2002).

Among the representatives of the second typology, there is Peter Jarvis with his theory on experiential learning. In Jarvis' thought, learning always starts with experience, therefore it must be analyzed in the space, time and relationships in which it occurs (1987); it is an individual and unique activity built in the interaction between personal biography and experience, though within social constraints: Jarvis calls *paradox of learning* the mediation between personal development needs and the limitations due to the surrounding context and places lifelong learning in this constant mediation and negotiation between personal experiences and social approval.

Jarvis' learning model is applicable when usual and familiar behaviors are no longer effective in a given situation. It is therefore necessary to resort to new behaviors: this interruption is the gap to be filled between the personal experience of a given situation and the individual biography providing the abilities to act and/or react knowingly. Three learning levels are possible, grouped into nine categories (Jarvis, 1987; Alberici, 2002): (1) *non-learning*: presumption (reaction through mechanical response), non-consideration (no response to a potential learning situation), rejection (conscious choice to reject the opportunity to learn); (2) *non-reflective learning*: pre-conscious (experiences in daily living are not really thought about), practice (practice a new skill until it is learnt); memorization (acquisition of information so that it can be reproduced at a later time); (3) *reflective learning*: contemplation (thinking about what is being learnt), reflective practice (reflection prior to action and during action, as in problem solving), experiential learning (actual experimenting on one's environment).

While the first level produces no significant learning, the latter represents the highest learning activity since it implies reflection and subsequent behavioral change. Therefore learning is a personal, existential and experiential phenomenon whose characteristics vary from individual to individual and are socially influenced (Jarvis, 2009). Social interaction is the field for cultural negotiation: when the individual is aware of having found a way of adapting to a new situation, he is ready to practice it in a social environment. If such a behavior is not rejected, then it means that it is socially acceptable and is therefore acquired and generalized until a new situation/interruption occurs and the cycle starts again. Conversely, if the new behavior is not socially approved, then the individual will try new solutions until he receives positive reactions (1987; 2009).

Learning as a process of reflection – the third typology of theories on adult learning – is the main argument of Jack Mezirow's thought (2003). When learning, any individual is led by expectations depending on prior knowledge and experiences. Such expectations are the tools for interpreting a new situation and act effectively. But when usual tools are not appropriate to adapt to a new situation, then new expectations arise that bring new meanings and perspectives: at this point, learning becomes *transformative*, in the sense that the individual becomes critically aware of his own tacit assumptions and expectations and those of others and is able to assess their relevance for making an interpretation.

The three theoretical perspectives on adult learning all involve the ascent from the cognitive to the meta-cognitive level that in this study has been named *learning to learn*. A clear definition of learning to learn has been provided by Robert Smith:

umbrella term [that] implies a continuing process [...] Not only is learning to learn a concept, but it represents a goal, a process, and an area of inquiry. As a goal, it challenges educators to foster and individuals to acquire the skills and understanding necessary to learn effectively in the various contexts or settings that they encounter. The process actually consists of a set of interrelated processes and activities, some intrapersonal (for example, self-monitoring and reflection), some interpersonal, such as those involved in deliberate efforts to facilitate the improvement of others' skills for learning (Smith, 1990, p. 5).

In Smith's explanation, learning to learn is a complex concept because referred to both the acquisition and strengthening of attitudes and skills. Seen in a lifelong perspective, an adult who has learnt to learn is active, flexible, self-confident; he knows his learning style and strategies and can therefore learn effectively in any context. As already stated, individuals are unique, therefore also the learning to learn process will vary from person to person; however anyone who has completed the process will be able to think critically, pose and solve problems, conduct a personal learning plan that he will constantly monitor and will be able to reflect upon it and, in general, to reflect on any learning experience. And the repertory of resources that the individual introduces and utilizes in the learning environment is the result of study experiences in formal, in-

formal and non-formal contexts. Therefore the surroundings have a central role in understanding learning to learn and its practical implications.

Hence, learning to learn is to be placed on a *meta-level* and is a skill always under construction because open to internal and external solicitations that must be re-elaborated in a continuing process of adaptation, improvement, learning. In other words, it is the individual's ability to learn his own learning process.

WHEN READING BECOMES PROBLEM SOLVING

In the present study, learning to learn has been considered in relation with reading comprehension. There are several models of reading comprehension. One of those that have mostly influenced research in this field is the *propositional model* by Kintsch and Van Dijk (1978), then developed into the *situational model* by Van Dijk and Kintsch (1983). According to the two authors, any text is composed of a *microstructure* and a *macrostructure*: the first refers to single propositions and their relations at the local level, the latter to the discourse on the whole. Comprehension is a process involving different levels ranging from the analysis of the text as an elaboration of sentences to the coherent representation of the text on both the micro-structural and the macro-structural levels, to the construction of the situational model of the text: in other words, the integration of new contents into the reader's knowledge. This integration of new information with prior knowledge is influenced by the characteristics of the reading text and of the task required to prove that the content has been learnt.

One of the basic assumptions of research on reading comprehension concerns its sequential aspect (Lumbelli, 2009), in the sense that any reader has to read, perceive and decode the sentences one by one. Therefore, studying reading comprehension as a mental activity means focusing on how elaboration processes occur in the reader's mind. When a textual element is processed, it is immediately integrated with the part of the text already stabilized in the reader's memory and is therefore integrated with the representation of the text. This means that comprehension of single sentences is not isolated from the general comprehension process, but it is influenced by the comprehension of what has already been read (Kintsch, 1998).

However, when local coherence between the sentences is not openly expressed by means of linguistic elements, connection between the new sentence and the preceding ones is established through *inferences*. These ensure local coherence in representing the meaning of the text and occur automatically and outside conscious control. But the reading comprehension process is also influenced by all that already exists in the reader's mind: besides decoding the sentences to be connected, the reader relies on his prior knowledge to give sense to these same sentences. Prior knowledge is involved in the semantic representation of the text (Kintsch, 1998) and interacts with the representation of meanings conveyed by the sentences. As far as connections with prior knowledge are appropriately made, reading proceeds easily and with no interruptions

and inferences allow proper comprehension of the text; but when prior knowledge is inappropriately applied, inferences can be wrong, thus leading to misinterpreting the meaning of the text. At this point, reading comprehension ceases to be a process where the reader automatically makes inferences to fill in the gaps in the text and turns into a conscious activity aimed at repairing the mistake. In other words, a problem in reading comprehension is consciously detected and a solution needs to be found. Reading becomes a sort of problem solving activity in which the reader is autonomous and conscious and becomes gradually aware of his own learning processes (Lumbelli, 2003; 2009). This passage clearly introduces from first-level to second-level skills, from cognitive to metacognitive activity.

THE EXPERIENCE WITH ROMA TRE ADULT STUDENTS

Research in this field has long been conducted with students of different age in order to focus on the relation between reading comprehension and second-level skills, grouped under the name of *metacognition* and divided into *metacognitive knowledge* and *metacognitive control processes*.

Important contributions to the study of metacognition related to reading comprehension come from Brown *et al.* (1983), who distinguished four kinds of metacognitive knowledge: (1) knowledge of the individual as a reader; (2) knowledge of the text; (3) knowledge of the task; (4) knowledge of the strategies; and four metacognitive control processes (Brown, 1978): (1) to predict the difficulty of the learning task; (2) to plan the necessary steps to understand a text; (3) to monitor one's own cognitive activity; (4) to evaluate the effectiveness of the reading strategy applied.

Following the theoretical perspectives outlined above, the research presented in the present study focuses on learning adults, specifically on their ability to read and understand a study text by moving from the cognitive to the meta-cognitive level, that is the level including those *meta-skills* that in this study are grouped under the *learning to learn* definition.

Previous research (Brown, 1978; Brown *et al.*, 1983; Zimmerman, 1989; Lumbelli-Paoletti, 1999; De Beni-Pazzaglia, 2003; Lumbelli, 2003; Giasson, 2003; Mason, 2006) has demonstrated good reading comprehension in those readers who are aware of their metacognitive knowledge and control processes. However, such studies have been conducted with students regularly attending formal education courses at different levels, whereas adult university students still represent a scarcely explored field of study due to the recent and sudden manifestation of the phenomenon. This lack of information was the starting point for posing the research questions and investigate into the different levels of reading comprehension in adult students in order to detect differences in the use and application of second-level skills, define such skills and establish if the students are aware of the second-level skills involved in reading comprehension.

Therefore, the following research hypotheses were formulated:

- H1. Adult students achieving better levels of reading comprehension are more capable of applying second-level skills.
- H2. Adult students achieving better results in reading comprehension are more aware of the reading strategies applied and have a greater control on such strategies in relation to task achievement.

Afterwards, a two-stage research activity was designed. Participation was open to all the adult students enrolled in the Faculty of Education of Roma Tre University who were born before 1978 (that is, students who at that time were at least 30 years old). Fourteen students volunteered and took part in the activities, nine from master courses and five from three-year university courses.

In the first stage, students were required to solve reading comprehension exercises taken from Ocse-Pisa 2000. Two were the main reasons for this choice: on the one hand, using these exercises, it was possible to choose among several kinds of texts, to select among different tasks and consequently to examine the activation of various cognitive processes; on the other hand, the instructions provided by Ocse on how to correct the exercises allowed to uniformly assess each student's results. But considered that these exercises were originally prepared for fifteen-year-olds, and therefore maybe too easy for adult university students, only one hour was conceded to complete all.

Students were distributed a booklet including ten texts, some continuous, some non-continuous, followed by 46 items divided between open and closed questions. The difficulty of each item was assessed according to a five-level scale (where five represents the most difficult level) and in relation with the following processes: locate information, interpret the text, understand the general meaning of the text, develop an interpretation, reflect on the form of the text, reflect on the content of the text, reflect and evaluate the text (fig. 1).

The reading exercises were the basis for the second stage, which in fact represented the core of the research. In the second stage, participants were asked to go again through the booklet and to reconstruct all the passages they had previously made to solve the reading exercises. All this had to be done aloud, since *thinking aloud* is supposed to be one of the most appropriate techniques for reconstructing reading comprehension processes (Lumbelli, 2009; Afflerbach, 2000; Ericsson and Simon, 1993; Veenman, Elshout & Groen, 1993). In this approach, the interviewee is required to give voice to all the thoughts that he would otherwise keep silent: he doesn't have to justify or explain, he simply has to describe all that he consciously does when reading, while the researcher/interviewer will infer the underlying strategies.

Thinking aloud is intended to provide researchers with useful information to aid their inferences about how target tasks are normally carried out when thinking aloud is not required (Gilhooly-Green, 2008, p. 53).

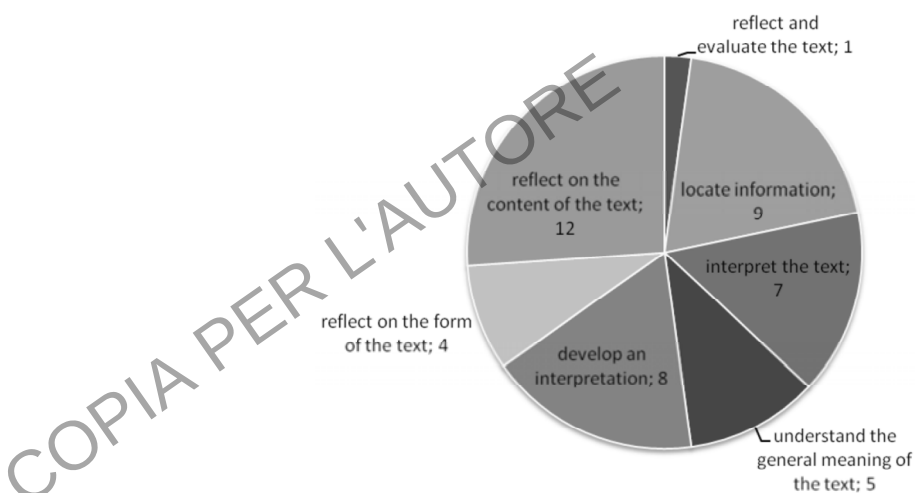


Figure 1. Cognitive processes required by the reading exercises

During the interviews, students were free to think and talk aloud without any interruption on behalf of the researcher/interviewer who intervened only if necessary, ie. with ad hoc questions when the interviewee had difficulties in reconstructing the processes or in keeping attention on the reading exercise. The ensuing verbal protocols were then analyzed by means of a set of codes (Bannert and Mengelkamp, 2008) attributed to both *metacognitive knowledge* and *metacognitive control processes*, as in the table below:

	METASKILLS	CODES
METACOGNITIVE KNOWLEDGE	<i>Knowledge of personal characteristics</i> (skills, memorization, ability to process information)	CAR
	<i>Knowledge of task characteristics</i> (difficulties of a specific task)	COM
	<i>Knowledge of strategies</i> (all that can be activated to potentiate one's cognitive behavior)	STRA
METACOGNITIVE CONTROL PROCESSES	<i>Prediction</i> (ability to predict the necessary level of performance of a task, to estimate the difficulty of a task)	PRE
	<i>Planning</i> (ability to plan action by organizing all the steps leading to task achievement)	PIA
	<i>Monitoring</i> (ability to keep control on the ongoing cognitive activity)	MON
	<i>Evaluation</i> (evaluate the general strategy applied to achieve the task)	VAL

At the end of the two activities, it was possible to group participants into three categories that were labeled *best performers* (B), *normal performers* (N), *weak performers* (W) depending on the combined results of the reading comprehension exercises and of the interviews:

- B category (*best performers*): 0 to 2 mistakes in the reading exercises and full awareness of metacognitive knowledge and control processes in the interviews;
- N category (*normal performers*): 3 to 6 mistakes in the reading exercises and partial awareness of metacognitive knowledge and control processes in the interviews;
- W category (*weak performers*): more than 6 mistakes in the reading exercises and limited awareness of metacognitive knowledge and control processes in the interviews.

The specific characteristics distinguishing the three categories are listed in the table below:

Best readers	Normal readers	Weak readers
apply second-level skills	"intermediate group"	scarce familiarity with second-level skills
are aware of their characteristics as readers	show no evident excellence and no evident mediocrity	can hardly describe their metacognitive knowledge
are able to analyze their tasks	are able to use the skills they master in order to compensate the less developed ones	hardly make use of metacognitive control processes
apply the most appropriate strategy to each task	know how to proceed in their tasks, but still have to acquire full awareness of the procedures	are often unable to "go out" of previous experiences and to adjust them to the new situation
are able to control their cognitive activity "going out" of the task and reflecting on it		are unable to move from the cognitive to the metacognitive level and to elaborate the learning experience, to reflect on it, to acquire it in order to behave differently
establish links with prior knowledge		sometimes the techniques chosen to memorize are not appropriate, therefore they do not remember
apply appropriate techniques to memorize		are not able to "go out" of their task and to reflect on their cognitive activity

COMMENTS ON THE RESULTS

The results just described confirm the research hypotheses, at least in relation to the students that participated in the activities. In fact, the best readers are those who, when reading, easily resort to second-level skills and are fully aware of their characteristics as readers, can analyze the reading task, apply the most appropriate problem solving strategy and have good control on their cognitive activity. Especially during the interviews, these students proved autonomous in the *thinking aloud* process and autonomously moved from the first level (the execution of the task) to the second level (reflection on tasks and strategies and ability to generalize the latter in order to adapt them to new tasks and problems).

There is a strong contrast with the weak readers since they hardly apply second-level skills. A glance at the results from the point of view of the distinction between metacognitive knowledge and control processes reveals that in the case of metacognitive knowledge, they can hardly describe their characteristics as readers, elaborate task-oriented strategies, analyze their tasks, whereas metacognitive control processes are often absent. Prediction and planning are only sometimes applied, monitoring is even less frequent, evaluation is totally missing.

Without monitoring and control on one's own cognitive activity, the use of strategies to understand and memorize a text is of little effectiveness. Both best and weak readers make connections with prior knowledge in order to understand a text, but the final result is strikingly different: best readers synthesize their experiences and isolate the appropriate elements to solve the reading task, therefore they analyze, connect, re-elaborate without losing control of their goal, ie. understanding a text. In other words, they consciously and rightly use those second-level skills included under the *learning-to-learn* label.

On the contrary, prior knowledge can be misleading in the case of weak readers since they can hardly transfer and adapt it to new situations. Rather, these readers "lose themselves" in their thoughts, thus forgetting the starting point and the reasons that generated the connection. Therefore, instead of better understanding and memorizing a text, they distract from it and can have behaviors similar to what Jarvis has defined *non-learning* (Jarvis, 1987; Alberici, 2002).

What is missing is the passage to the *meta* level, to the *meta* skills that allow reflection on the learning experience and consequent adoption of a new behavior: the learning experience occurs within the existing frames and produces habitual and stereotyped responses to new stimuli. There is neither learning of new frames, nor transformation of the existing ones, nor the acquisition of the second-level skills that induce strategic reorganization of the frames - the most significant kind of learning (Mezirow, 2003).

If best readers and weak readers are placed in extreme and opposite positions, *normal* readers are in between like a sort of "intermediate group". They are not particularly good, not particularly bad; they can master some metacognitive skills, which they use to compensate the ones that are missing or that they are not familiar with, even

though this compensation takes place unconsciously since they still have to develop the ability to analyze the reading activity and to reflect on it. They know how to proceed, but they are not yet totally aware of their procedures and therefore cannot describe them.

Seen in an andragogical perspective referred to adult university students, these results suggest that supporting students in developing second-level skills would make weak readers improve and study more easily. The crucial point in the difference between weak and best readers is *reflection*, not only and not simply on the task, but on life experiences in general, in order to destructure personal thoughts and reframe them from context to context, in a lifelong and lifewide perspective. This is the field of *learning to learn*, and to this should educational practices aim: to a *second-level educational approach* encompassing all other educational activities and making every student an effective *lifelong learner*.

REFERENCES

- Afflerbach P. (2000), "Verbal reports and protocol analysis", in M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson R. Barr (eds), *Handbook of reading research. Volume III*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori.
- Alberici A. (a cura di) (2007), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*, Roma, Anicia.
- Alberici A. (a cura di) (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli.
- Alma Laurea (2008), *Rapporto 2008*, <http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2008/premessa/pdf-file/sezione15.pdf>
- Bannert M., Mengelkamp C. (2008), "Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalisation method affect learning?", in *Metacognition Learning*, 3, 39-58.
- Brown A.L. (1978), "Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition", in R. Glaser (ed), *Advances in instructional psychology*, vol. 1, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Brown A.L., Bransford J.D., Ferrara R.A., Campione J.C. (1983), "Learning, remembering and understanding", in J.H. Flavell, E.M. Markman (eds), *Handbook of child psychology*, New York, Wiley.
- De Beni R., Pazzaglia F. (2003), "La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali", in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Milano, Franco Angeli.
- Ericsson K.A., Simon H.A. (1993), *Protocol analysis. Verbal reports as data*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Giasson J. (2003), "Metacognizione e comprensione della lettura", in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Milano, Franco Angeli.
- Gilhooly K., Green C. (2008), "Protocol analysis: theoretical background", in J.T.E. Richardson (ed), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester, BPS Blackwell.
- Jarvis P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, London, Croom Helm.
- Jarvis P. (ed) (2009), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, London and New York, Routledge.
- Kintsch W., Van Dijk T.A., (1978), "Toward a model of text comprehension and produc-

tion", in *Psychological Review*, 85, 363-394.

Kintsch W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.

Knowles M.S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education*, New York, Cambridge Book Company.

Knowles M. (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Franco Angeli.

Lumbelli L. (2003), "Per un controllo consapevole della comprensione dei testi: un approccio alla diagnosi e alla stimolazione", in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Milano, Franco Angeli.

Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Roma-Bari, Editori Laterza.

Lumbelli L., Paoletti G. (1999), "Imparare a leggere all'università", in *Orientamenti Pedagogici*, 4, 657-675.

Mason L. (2006), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.

Merriam S.B., Caffarella R. (1991), *Learning in Adulthood*, San Francisco, Jossey Bass.

Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore; ed. orig. (1991), *Transformative Dimension of Adult Learning*, San Francisco, Jossey Bass.

Smith R. (ed) (1990), *Learning to learn across the life span*, San Francisco, Jossey Bass.

Van Dijk T.A., Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.

Veenman M.V.J., Elshout J.-J., Groen M.G.M. (1993), "Thinking aloud: Does it affect regulatory processes in learning?", in *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 322-330.

Zimmerman B.J. (1989), "Models of self-regulated learning in academic achievement", in B.J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds), *Self-regulated learning in academic achievement*, New York, Springer-Verlag.



La sagesse des nations dans la langue contemporaine: le proverbe

Valentina Cassano*

Tout vient à point à qui sait attendre.

Abstract

My contribution to the issue *Oralité(s) et écriture(s)* is focused on the proverb and its development from *vox populi* to contemporary language, in order to test its vitality and use in contemporary society.

I will try to demonstrate the vitality of proverbs through their presence in nowadays language and the attention of contemporary paremiology to the subject. On this point, I will briefly show the results of an inquiry and a survey realized in Belgium in 2005 and aimed at proving the vitality and evolution of proverbs, starting from the comparative analysis of two of the most important dictionaries of Larousse Edition and the consultation of some modern and contemporary relevant dictionaries. For the present contribution, I referred to some of the major paremiologists, such as Arnaud, Conenna, Copens, Kleiber, Schapira, as well as to the research I made in Belgium, at the Université Catholique de Louvain, where I could also consult some old dictionaries such as the Bescherelle's and Littré's of XIX century.

Keywords

Proverb, paremiology, *vox populi*, *auctoritas*, *sagesse des nations*.

PRÉMICES

*Une hirondelle ne fait pas le printemps, Qui va à la chasse perd sa place,
L'habit ne fait pas le moine, Tous les chemins mènent à Rome...*

Dans la langue courante nous utilisons régulièrement un grand nombre de phrases qui ne sont pas créées par la personne qui les prononce, mais qui sont des énoncés tout faits véhiculant des idées et des images stéréotypées (Schapira, 1999, p. 47). Ce type d'énoncés s'apprend tel quel, sans modification de la part de celui qui l'utilise. C'est ce qu'on appelle des "énoncés phrastiques figés", à l'intérieur desquels on trouve la catégorie des proverbes.

* Valentina Cassano, Università di Foggia, via Arpi, 155 - 71121 Foggia (Italia), v.cassano@unifg.it.

Qu'est-ce qu'un proverbe? En expliquant les goûts, les habitudes, les vices et les qualités d'une société et d'une époque, le proverbe est un véritable « observatoire privilégié » (Conenna, 2002, pp. 35-51) pour une analyse d'ordre culturel, littéraire et linguistique, car sa véridicité lui vient de l'expérience. C'est pour cela que pour le proverbe on parle depuis longtemps de sagesse des nations.

C'est à Aristote que revient la paternité du mot *paroimia* (proverbe), désignant un énoncé anonyme à héritage collectif. Chez les Grecs, le terme *proverbe* couvrait le sens de « enseignement, instruction », et pour cela, il jouissait d'une certaine *auctoritas*. Le Moyen Age constitue l'âge d'or des proverbes, mais c'est aux XVI^e et XVII^e siècles que leur utilisation connaît un véritable succès. Au XVII^e siècle, le goût commence à s'affiner: la sentence et la maxime, réputées dignes de l'esprit du temps, tendent à remplacer le proverbe, considéré désormais comme vulgaire. Plus tard, le Siècle des Lumières et son esprit philosophique s'éloignent de tout ce qui remonte à la *vox populi* (Maloux, 1960, pp.V-XII). Après une longue période de silence autour des proverbes, le XIX^e siècle les récupère. Au XX^e siècle, la parémiologie trouve finalement sa place à côté d'autres domaines de recherche portant sur l'évolution d'un peuple, tels que l'anthropologie, l'ethnographie, la dialectologie, la littérature, la philologie, etc. Et pourtant, on tend à considérer le langage parémiologique comme étant anachronique et un peu vieillot.

PROBLÈME DE LA RECHERCHE

Cette sagesse caractérisant les proverbes, est-elle encore reconnue de nos jours? Et surtout, qu'en est-il des proverbes aujourd'hui? Le présent travail entend vérifier la vitalité et la présence des proverbes dans la société et la langue contemporaines, à la redécouverte de leur dimension culturelle, en tant que «éléments du folklore d'une culture» (Conenna, 1988, p. 99).

Mon point de départ est une étude que j'ai réalisée lors de mon séjour en Belgique à l'Université Catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, et qui portait sur l'analyse comparée des proverbes cités dans les listes du *Grand Larousse Encyclopédique* de 1963 (GLE) et du *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse* de 1984 (GDEL). J'ai pris en considération deux ouvrages de la maison d'édition Larousse, car elle représente un des principaux éditeurs de dictionnaires et d'ouvrages encyclopédiques, et parce que la présentation sous forme de listes (à l'article *proverbe*) donne un accès immédiat au corpus. J'ai poursuivi un travail qui avait démarré en mars 2005 et qui portait sur les proverbes de la lettre A des listes du GLE et du GDEL. Mon travail était consacré aux proverbes de la lettre B et de la lettre C des mêmes listes. Le but de l'analyse comparée était d'examiner quels proverbes ont disparu, ont été ajoutés et ont été gardés dans la liste du GDEL par rapport à celle du GLE, et d'essayer de comprendre les raisons de ces choix, afin de réfléchir aussi sur l'évolution de certaines parémies. Les résultats obtenus par l'analyse comparée ont été donc vérifiés à travers la

consultation de certains des principaux dictionnaires modernes (*cfr.* Références bibliographiques), ce qui a permis de mieux comprendre les choix de l'équipe Larousse de supprimer, ajouter ou maintenir certains proverbes. La consultation de ces dictionnaires ne s'est pas limitée à constater si un proverbe avait disparu ou non, mais aussi à examiner si ce proverbe donnait lieu à des variantes ou à des exemples littéraires ou si les dictionnaires enregistraient plutôt la locution parallèle.

En partant de cette étude comparée, j'ai mené une recherche pilote dont je voudrais présenter les résultats dans le présent article.

HYPOTHÈSE DE RECHERCHE ET CADRE THÉORIQUE

Avant de présenter la recherche, je chercherai à donner une définition et à proposer des caractéristiques du proverbe. A ce propos, la littérature est assez fournie (pour n'en citer que quelques-uns: Anscombe, 2000; Arnaud, 1991; Conenna, 1988, 2002; Conenna-Kleiber, 2002; Coppens, 1988; Kleiber, 1989; Schapira, 1999, 2000). D'ailleurs, il faut considérer que donner une définition claire et précise de ce que c'est un proverbe est une tâche ardue. Dans cet exposé, je me limiterai à fournir le modèle définitoire proposé par Schapira: «ce modèle devrait permettre de dégager, parmi un certain nombre de phrases figées, les "vrais proverbes"» (Schapira, 1999, p. 88). Selon ce modèle, le proverbe est un énoncé:

- a. anonyme, d'origine populaire;
- b. à autonomie grammaticale et référentielle;
- c. imitant la structure linguistique de la loi scientifique, avec le double effet de représenter:
 - une proposition générique (par défaut)
 - une expression de vérité (par défaut)
- d. traitant un sujet d'intérêt pratique, applicable à des situations humaines simples et fondamentales;
- e. possédant un pouvoir prévisionnel résultant de son caractère de phrase générique qui exprime une vérité omnitemporelle;
- f. investi d'une *auctoritas*, résultant de tous les traits mentionnés ci-dessus.

Or, l'opinion commune estime que le proverbe est en voie de disparition dans la langue contemporaine, au bénéfice de formes moins anachroniques et plus "jeunes". En effet, je me suis aperçue à un moment donné que la consultation des dictionnaires récents ne répondait pas toujours aux exigences de vérification sur la vitalité de certains proverbes. Parfois, les avis des dictionnaires étaient contradictoires à l'égard d'un proverbe. Parfois, les données présentées n'étaient ni satisfaisantes ni suffisantes. C'est à ce moment que mon idée d'interroger les gens est née. N'est-ce pas la *vox populi* la meilleure preuve de vitalité?

En effet, dans les dernières décennies, plusieurs études ont été effectuées autour de la vitalité des proverbes. Quant aux recherches, Pierre Arnaud (Arnaud, 1992-1, pp.195-238) a réalisé certaines enquêtes auprès d'étudiants francophones, visant à déterminer quels proverbes étaient plus connus et en usage dans la langue courante, mais aussi quel était leur niveau de connaissance. Arnaud a aussi voulu démontrer qu'en effet le langage parémiologique n'est pas menacé de disparition.

Les travaux d'Arnaud m'ont permis de supposer une recherche similaire dans le contexte belge. Il s'agissait de confirmer les choix de Larousse et, surtout, de vérifier la vitalité de certains proverbes ainsi que leur évolution.

MÉTHODOLOGIE APPLIQUÉE

L'exigence de vérifier la vitalité des proverbes m'a poussée à mener une recherche-pilote qui a été réalisée en Belgique entre septembre et décembre 2005. La première partie de la recherche a été de nature documentaire et s'est appuyée sur l'analyse comparée des dictionnaires récents (*cf.* Paragraphe n. 2). La partie empirique est née de la volonté de confirmer les résultats de la première partie théorique. Il s'agissait tout d'abord de confronter les deux listes de 1963 et de 1984 pour comprendre les choix effectués chez Larousse (à savoir, la décision de supprimer, de garder ou d'ajouter certains proverbes dans la liste de 1984 par rapport à celle de 1963) en passant par les avis des dictionnaires récents, pour arriver enfin à confronter les résultats avec la langue courante. J'ai donc conçu deux instruments de vérification: une enquête et un sondage. La décision d'adopter des instruments de vérification différents est due aux objectifs que j'entendais atteindre: notamment, l'enquête, organisée d'une manière plus articulée par rapport au sondage, visait à étudier le niveau de connaissance d'un proverbe donné.

L'objectif de l'enquête était de vérifier, sur la base de l'usage courant, si la suppression de certains proverbes de la liste de 1984 était raisonnable ou non. J'ai interrogé 15 francophones de 21 à 64 ans, originaires de différentes régions de la Belgique, sauf pour un participant, qui était français. Le fait d'avoir considéré une tranche d'âge si large a permis de vérifier la connaissance du proverbe à des moments différents de la vie ainsi que la variante utilisée. Une fois acquise la participation des témoins, ceux-ci ont été interrogés par interview face à face. A chaque participant j'ai soumis 32 proverbes, à savoir les 24 proverbes supprimés de la liste du GDEL, plus 8 proverbes considérés comme "distracteurs", qui sont au contraire vraisemblablement plus connus et qui devaient garder le niveau de motivation et de participation de l'interviewé. L'enquête a été menée en trois étapes, à la suite l'une de l'autre sans interruption temporelle: chaque participant essayait de reconnaître le proverbe au simple énoncé de son sens (le signifié mentionné dans le dictionnaire); le cas échéant, on lui donnait des mots clés tirés du proverbe; à la troisième et dernière étape, on lui citait le proverbe tel qu'il apparaît dans

le dictionnaire (le signifiant). On lui demandait également si des variantes de ce proverbe ou un autre proverbe de même sens lui venaient à l'esprit. De cette manière, l'enquête a permis d'examiner non seulement la vitalité et l'usage du proverbe, mais aussi la connaissance du signifiant en relation avec son signifié. De plus, on a pu analyser si pour un proverbe donné, il y a eu des changements ou des évolutions dans la langue courante.

Quant au sondage, il porte sur la vitalité des proverbes qui ont été ajoutés dans la liste du GDEL de 1984 et de certains autres qui ont été gardés, mais dont la vitalité est douteuse. Il a été réalisé auprès de 30 francophones, dont les 15 témoins de l'enquête, plus d'autres Belges. Je leur ai soumis 23 proverbes: 19 proverbes maintenus dans le GDEL, mais qui ne semblent pourtant pas très vivants, et 4 proverbes ajoutés. Dans ce cas-là, l'instrument d'investigation était plus simple: on énonçait directement le proverbe et l'interviewé répondait immédiatement s'il connaissait le proverbe et proposait, le cas échéant, une variante.

RÉSULTATS OBTENUS

Le tableau 1 montre les résultats de l'enquête (en gras les proverbes "distracteurs"). Quant aux proverbes "distracteurs", il n'y a aucun doute sur leur vitalité: si parfois les signifiés étaient inconnus, leurs signifiants étaient connus presque par tout le monde. Pour ce qui est des autres proverbes, ils sont effectivement presque totalement inconnus par la plupart des participants. En tout cas, de l'analyse des proverbes considérés, on peut confirmer que leur vitalité dans la langue contemporaine est trop incertaine pour qu'ils puissent être mentionnés dans la liste de 1984; le choix de les supprimer peut donc être justifié. Dans cet article, il n'est pas possible d'approfondir l'analyse de chaque parémie. Ici, je me limiterai donc à analyser quelques cas particulièrement intéressants.

Les proverbes

Chaque montagne a sa vallée,

Chaque vin a sa lie

sont considérés par le GLE comme deux proverbes distincts, le premier signifiant que «toute chose a deux aspects opposés», le deuxième que «toute chose a ses inconvénients». Les deux proverbes ne sont pas très vivants et, en effet, ne sont plus présents dans le GDEL. Cela est confirmé aussi par les résultats de l'enquête: sept participants ont plutôt suggéré le proverbe

Toute médaille a son revers,

dont le sens n'est pas éloigné des autres, à savoir que «chaque chose a un bon et

un mauvais côté ». On peut donc supposer qu'on a affaire à un proverbe synonyme qui, dans l'usage courant, a remplacé les deux premiers.

Par contre, le proverbe

Cœur qui soupire n'a pas ce qu'il désire

est attesté dans tous les dictionnaires consultés. De plus, on le trouve dans *Le dictionnaire des proverbes et dictons de France* (Dournon, 1986, p. 70) et dans le *Dictionnaire des proverbes et dictons* (Montreynaud-Pierron-Suzzoni, 1980, p. 63); on apprend encore qu'il s'agit d'un proverbe né au début du XVII^e siècle et qui a gardé toute sa vitalité au XX^e siècle: onze participants sur quinze l'ont mentionné. La suppression de ce proverbe de la liste du GDEL n'est donc pas compréhensible.

Sauf pour certains proverbes encore assez connus, tel que ce dernier cas, l'enquête a confirmé les raisons de l'équipe Larousse de supprimer les autres proverbes de la liste du GDEL, qui ne sont connus que d'un tout petit nombre de participants, correspondant d'ailleurs aux participants les plus âgés.

Passons au sondage, dont les résultats sont présentés dans le tableau 2: les quatre premiers sont les proverbes ajoutés et les suivants sont les 19 gardés. A côté de chaque proverbe, les variantes éventuellement proposées.

Le sondage a effectivement démontré la vitalité des quatre premiers proverbes. Il est curieux de remarquer que le proverbe

C'est dans les vieux pots qu'on fait les bonnes soupes,

est aussi assez connu sous la variante

C'est dans les vieilles casseroles qu'on fait les meilleures soupes,

où le terme *pot* a été remplacé par le terme *casserole*, qui est vraisemblablement plus vivant en Belgique.

Par contre, il n'en est pas de même pour le proverbe

C'est au pied du mur qu'on voit le maçon,

car il n'a été mentionné que par un tiers des témoins et, de plus, ce proverbe manque dans les dictionnaires consultés. On a donc quelques réserves sur la décision d'ajouter ce proverbe dans la liste du GDEL, à moins que le silence des dictionnaires récents s'explique par une lacune.

Ne pouvant pas approfondir davantage, seulement quelques mots sur les proverbes qui ont été gardés dans la liste du GDEL. Sauf pour certains d'entre eux comme,

Ce qui est bon à prendre est bon à rendre,

Ce sont les tonneaux vides qui font les plus de bruit,

Ce qui est dit est dit,

qui ont été cités par la presque totalité du groupe, pour les autres l'équipe Larousse aurait dû considérer la possibilité d'en supprimer quelques-uns. Observons par exemple

Bien fou qui s'oublie

C'est la robe qu'on salue [pour lequel on a donné un équivalent bien plus vivant]

Beau parler n'écorche point la langue,

Les belles paroles n'écorchent point la langue

dont personne du groupe n'a su répondre.

Quant à ces deux derniers proverbes vraisemblablement apparentés, le sondage a renforcé l'hypothèse que le choix de Larousse de garder les deux, qui de plus sont deux variantes du même proverbe, est tout à fait discutable: aucun participant ne connaissait ces énoncés.

CONCLUSIONS

Il n'était pas possible dans cet exposé d'analyser les différents cas de cette recherche-pilote, car la richesse des résultats mériterait une étude plus approfondie. Le but de la recherche menée à travers l'enquête et le sondage était de valider les résultats d'une étude bien plus large effectuée à travers la consultation et la comparaison des différents recueils de proverbes et dictionnaires généraux analysés. C'est la raison pour laquelle j'ai pensé à interroger un petit échantillon de témoins. Pour ce qui est de l'objectif général de mon travail, qui est de prouver la vitalité du langage parémiologique, si d'un côté, à la lumière des résultats obtenus, j'ai pu vérifier qu'elle n'est pas menacée, de l'autre il est intéressant de remarquer que dans la langue courante les proverbes connaissent des variantes assez diverses. Qu'en est-il donc de la rigidité de la structure parémique qui caractériserait le proverbe? Dans le domaine de la parémiologie, on est d'accord de considérer le "figement transformationnel", comme une des caractéristiques des proverbes. Anscombre affirme que «les parémies possèdent leur mode propre d'actualisation, et dans certaines limites admettent des variations [...] aspectuelles» (Anscombre, 2003, p.166).

Si nous voulons hasarder une évaluation de la liste du GDEL de 1984, l'enquête et le sondage ont démontré que cette liste aurait pu être plus courte, mais mieux dressée. Le sondage a montré que sur 19 proverbes dont la vitalité était douteuse, seulement 5 sont réellement vivants de nos jours. Par contre, les participants ont souvent mentionné

les mêmes variantes de tel ou tel proverbe, variantes qui ne sont pas présentes dans la liste de 1984, mais que la consultation d'autres dictionnaires récents présente comme étant plus vivantes.

On dit que les proverbes ont perdu l'importance dont ils jouissaient dans le passé. Et pourtant, comme j'ai pu le découvrir à travers ma recherche, on continue à parler des proverbes et à les utiliser ici et là dans la langue courante, même dans la publicité, les slogans, les articles de presse. A ce propos, je voudrais terminer en citant l'étude de Coppens (Coppens, 1988, pp. 51-63), qui a montré que les sources d'information, à savoir télévision, radio et presse, utilisent un grand nombre de parémies, qui, parfois, aident à la promotion de certains produits. Elles sont utilisées dans leur forme canonique ou avec des jeux de mots. Par exemple, dans un article paru dans le quotidien *Le Soir* on lisait:

Aide-toi, *Le Soir* t'aidera¹ au lieu de

Aide-toi, le ciel t'aidera

Ou encore, en 1991 un article disait

[...] les toxicomanes, une fois guéris, ne donnent bien souvent plus jamais signe de vie: *pas de nouvelles, bonnes nouvelles*².

En s'interrogeant sur les raisons pour lesquelles la publicité fait appel aux proverbes, Coppens suggère que «c'est parce que c'est une façon de capter la confiance du public. La sagesse des nations consiste en lieux communs, auxquels la majorité se rallie....» (Coppens, *op. cit.*).

Enfin, entre moments de grandeurs et de déclin, entre formes canoniques et variantes en évolution, on peut donc affirmer que le proverbe continue à avoir une place dans la société et langue contemporaines, dans un processus de proverbialisation (Schapira, 2000) en mouvement perpétuel qui va de pair avec les mutations de la société. Dans une de ses citations, Wilhelm Wander³ disait:

Les proverbes ressemblent aux papillons: on en attrape quelques-uns, les autres s'envolent.

Tableau 1. Résultats de l'enquête

¹ Citation tirée du quotidien *Le Soir*, 7-IX-73, p. 7 in Coppens d'Eeckenbrugge, 1988, p. 56.

² Citation tirée du magazine *Science et Vie*, n°885, juin 1991, p. 86 in Arnaud 1992-1, p. 196.

³ W. Wander est l'auteur d'un dictionnaire de proverbes allemands: *Deutsche Sprichwörter Lexicon*, Leipzig, 1880.

n.	ENONCE	SIGNIFIE		MOTS CLES		SIGNIFIANT	
		connu	inconnu	connu	inconnu	connu	inconnu
1	Le chat parti, les souris dansent	14	1	15	--	15	--
2	Les cordonniers sont les plus mal chaussés	5	10	13	2	14	1
3	Chien qui aboie ne mord pas	6	9	9	6	14	1
4	La belle cage ne nourrit pas l'oiseau	1	14	1	14	2	13
5	Bien rendant, bien venant	--	15	--	15	1	14
6	Bœuf saignant, mouton bêlant	--	15	--	15	--	15
7	Bon jour, bonne œuvre	1	14	--	15	2	13
8	Les bons comptes font les bons amis	10	5	15	--	15	--
9	Bonjour lunettes, adieu fillettes	--	15	--	15	4	11
10	Bonne terre, mauvais chemins	2	13	--	15	2	13
11	Bon pays, mauvais chemin	--	15	--	15	--	15
12	Les bons pâtissent pour les mauvais, pour les méchants	2	13	--	15	4	11
13	Bon sang ne peut mentir	4	11	8	7	11	4
14	Le bon vin fait le bon vinaigre	3	12	2	13	7	8
15	Brebis qui bêle perd sa goulée	4	11	--	15	--	15
16	Celui qui fatigue ses yeux chez le voisin est aveugle en sa maison	5	10	--	15	--	15
17	Ce n'est pas tout que de vendre, il faut livrer	7	8	--	15	2	13
18	C'est en forgeant qu'on devient forgeron	11	4	14	1	15	--
19	Ce qui vient du diable retourne au diable	10	5	--	15	5	10

n.	ENONCE	SIGNIFIE		MOTS CLES		SIGNIFIANT	
		connu	inconnu	connu	inconnu	connu	inconnu
20	Ce qu'on apprend au ber, on le retient jusqu'au ver	--	15	--	15	--	15
21	Ce sont de petites pluies qui gâtent les grands chemins	8	7	3	12	2	13
22	C'est le bon veneur qui fait la bonne meute	--	15	--	15	--	15
23	Bon chien chasse de race	9	6	12	3	14	1
24	C'est raison que chacun soit maître en sa maison	11	4	2	13	2	13
25	Chaque montagne a sa vallée	12	3	2	13	4	11
26	Chaque vin a sa lie	3	12	--	15	1	14
27	Cheval de foin, cheval de rien; cheval d'avoine, cheval de peine; cheval de paille, cheval de bataille	--	15	--	15	--	15
28	Chacun est artisan de sa fortune	6	9	7	8	12	3
29	Ciel rouge au soir, blanc au matin, c'est la journée du pèlerin	3	12	1	14	4	11
30	Cœur qui soupire n'a pas ce qu'il désire	3	12	4	11	11	4
31	Comme tu sèmeras, tu moissonneras	8	7	1	14	7	8
32	Crédit est mort, les mauvais payeurs l'on tué	--	15	1	14	1	14

Tableau 2. Résultats du sondage n° 1

SONDAGE n° 1				
N.	PROVERBE	CONNU		VARIANTE PROPOSEE
		OUI	NON	
1	<i>C'est au pied du mur qu'on voit le maçon</i>	8	22	
2	<i>C'est dans le besoin qu'on connaît le véritable ami</i>	30		<i>C'est dans le besoin qu'on connaît (ou reconnaît) ses amis (4); Au besoin, on connaît l'ami (2)</i>
3	<i>C'est dans les vieux pots qu'on fait les bonnes soupes</i>	30		<i>C'est dans les vieilles casseroles qu'on fait les meilleures soupes (11)</i>
4	<i>Chassez le naturel, il revient au galop</i>	30		
5	<i>Beau parler n'écorche point la langue</i>		30	
6	<i>Belles paroles n'écorchent point la langue</i>		30	
7	<i>Le bien-dire ne dispense pas du bien-faire</i>	6	24	
8	<i>Bien fou qui s'oublie</i>		30	
9	<i>Bon à tout, propre à rien</i>	7	23	<i>C'est un propre à rien (1)</i>
10	<i>Les bons coqs sont toujours maigres</i>	4	26	
11	<i>Les bons livres font les bons clercs</i>	4	26	
12	<i>Bouche de miel, cœur de fiel</i>	4	26	
13	<i>Ce qui est bon à prendre est bon à rendre</i>	10	20	
14	<i>Ce qui est dit est dit</i>	30		
15	<i>Ce sont les tonneaux vides qui font le plus de bruit</i>	11	19	
16	<i>C'est la poule qui chante qui a fait l'oeuf</i>	1	29	
17	<i>C'est la robe qu'on salue</i>		30	<i>L'habit ne fait pas le moine</i>
18	<i>Chacun est artisan de sa fortune</i>	16	14	<i>Chacun est maître de son destin (2)</i>
19	<i>Chacun porte sa croix en ce monde</i>	29	1	<i>Chacun porte sa croix 10 Chacun a sa croix</i>
20	<i>Chacun prend son plaisir où il le trouve</i>	26	4	
21	<i>Chien hargneux a toujours l'oreille déchirée</i>	7	23	
22	<i>Chi (qui) va piano va sano, chi va sano va lontano</i>	20	10	<i>Qui va lentement va sûrement (4)</i>
23	<i>La crainte du Seigneur est le commencement de la sagesse</i>	7	23	

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anscombre J.-C. (2000), "Parole proverbiale et structure métrique" in *Langages*, n. 139, Paris, Larousse, pp. 6-26.

Anscombre J.-C. (2003a), "Les proverbes, sont-ils des expressions figées?" in *Cahiers de lexicologie*, n. 82, Paris, Honoré Champion, pp. 159-173.

Arnaud P. (1992a), "La connaissance des proverbes français par les locuteurs natifs et leur sélection didactique" in *Cahiers de Lexicologie*, n. 60, Paris, Honoré Champion, pp. 195-238.

Arnaud P. (1991b), "Réflexions sur le proverbe" in *Cahiers de lexicologie*, n. 59, Honoré Champion, pp. 6-27.

Conenna M. (1988), "Sur un lexique-grammaire comparé de proverbes" in *Langages*, n. 90, Paris, Larousse, pp. 99-116.

Conenna M., Kleiber G. (2002), "De la métaphore dans les proverbes", in *Langue française*, n. 134, Paris, Armand Colin, pp. 58-77.

Conenna M. (2002), "Sur l'histoire des proverbes" in Gisella Maiello, Rita Stajano (a cura di), *Collage. Studi in memoria di Franca Caldari Bevilacqua*, Salerno, Oèdipus, pp. 35-51.

Coppens d'Eeckenbrugge M. (1988), "Petits proverbes, grands effets... De l'usage des proverbes dans la publicité contemporaine" in Gréciano (éd), *Europhras 88. Phraséologie contrastive*, Strasbourg, Université des sciences humaines, Département d'études allemandes, pp. 51-63.

Kleiber G. (1989), "Sur la définition du proverbe" in Gréciano (éd), *Europhras 88. Phraséologie contrastive*. Strasbourg, Université des sciences humaines, Département d'études allemandes, pp. 233-252.

Schapira C. (1999), *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*, Paris-Gap, Ophrys.

Schapira C. (2000), "Proverbe, proverbialisation et déproverbialisation" in *Langages*, n. 139, Paris, Larousse, pp. 81-97.

DICTIONNAIRES

Bachelet T., *Dictionnaire général des lettres, des beaux-arts et des sciences morales et politiques*. 5^e édit., Paris, Delagrave, 1879.

Boiste P.-C.-V., *Dictionnaire universel de la langue française*, 7^e éd., Bruxelles, Fréchet, 1828, 2 vol.

Dictionnaire de l'Académie française, Nismes, Pierre Beaume, 1778, 2 vol. (= réédition de 1762).

Dournon J.-Y., *Le Dictionnaire des proverbes et dictons de France*, Paris, Hachette, 1986.

Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse, Paris, Larousse, 1982-1985, 10 vol. (l'article *proverbe* se trouve dans le t. 8, 1984).

Grand Larousse Encyclopédique, Paris, Larousse, 1960-1964, 10 vol. (l'article *proverbe* se trouve dans le t. 8, 1963).

Grand Robert de la langue française, 3^e édition, dirigée par A. Rey, Paris, Le Robert, 2001, 6 vol.

Le Nouveau Petit Robert, sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey, Paris, Le Robert, 2006.

Litttré E., *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1863-1872, 4 vol. et un *Supplément* publié en 1877.

Maloux M., *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*, Paris, Larousse, 1960.

Nouveau Larousse Illustré. Publié sous la direction de C. Augé. Paris, Larousse, (1897-1904), 7 vol. + 1 vol de supplément.

Quitard P.-M., 1968, *Dictionnaire étymologique, historique et anecdotique des proverbes et des locutions proverbiales de la langue française en rapport avec des proverbes et des locutions prov. des autres langues*. Genève, Slatkine reprints, (réimpression de l'édition de Paris, 1842).

Montreynaud F., Pierron A., Suzzoni F., 1980, *Dictionnaire des proverbes et dictons*. Les Usuels de Robert, Paris.

Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIXe et XXe siècle, (1789-1960), publié sous la direction de P. IMBS, puis de B. QUEMADA, Paris C.N.R.S., puis sous Gallimard, 1971-1994, 16 vol.

COPIA PER L'AUTORE



Communication d'écran à écran: entre écriture et oralité

Maria Rosaria Compagnone*

Abstract

The development of mobile phones has contributed to the appearance of new forms in the written language: SMS (Short Message Service) are a daily source of new codes and abbreviations. Most of their users adopt in fact new habits in the way they write (they invent new abbreviations, consonant skeletons, rebus, phonetic writings, etc.). The most important problem lies however in the absence of corpora. This is especially true for SMS, for which the text collection is technically more complex than it is for emails, chats and forums. For this analysis we have partnered in a project developed by the University of Torino entitled "SMS Monitor Studies", which is a collection of French and Italian SMS from web donations. This study aims to develop a typology of processes used in the two languages and compare between them results.

Keywords

SMS, abbreviations, consonant skeletons, rebus, smiley.

INTRODUCTION

Au XX^e siècle, aux moyens traditionnels de transmission du langage verbal que constituent le parlé et l'écrit, s'est ajouté un troisième moyen, le transmis. Si, dans un premier temps, il s'est surtout agi d'un «parlé à distance» (téléphone, radio, cinéma, télévision), on est ensuite passé à «l'écrit à distance» (sites Internet, courrier électronique, chats, SMS). Les progrès technologiques ont été suivis d'une transformation linguistique: le code s'est adapté aux différents supports qui l'ont véhiculé. À la fin du XIX^e siècle, l'invention du téléphone a représenté une véritable révolution. Aujourd'hui, après plus d'un siècle, le téléphone a dépassé ses limitations traditionnelles, il s'est fait petit et discret et, à la transmission du son, il a ajouté la possibilité de faire circuler de brefs messages de texte et même des e-mails. La diffusion de la communication SMS a transformé un instrument dévolu à l'échange oral en technologie d'écriture, mais

* Maria Rosaria Compagnone, Istituto Italiano di Scienze Umane, via Toledo, 348 – 80132 Napoli (Italia) e Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 200 avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex, mariarosaria.compagnone@sumitalia.it.

l'originalité du support permet à l'écriture SMS de reproduire les structures morphologiques de l'interaction orale, malgré sa nature d'écrit. Dans cette double possibilité offerte par le support technologique se trouve l'une des contradictions les plus évidentes de l'écriture SMS: on utilise le téléphone, instrument rapide et dédié à la communication orale, pour retourner à l'écriture et, en même temps, on essaye de convertir le médium et l'écriture aux rythmes de l'oralité (Del Corno, Mansi, 2002, p. 27). Ainsi, la vitesse de composition du message n'est pas la seule propriété qui permette à l'écriture SMS de s'approcher de l'oralité: la syntaxe apparaît souvent comme plutôt simple, avec une prédominance de parataxes et de constructions elliptiques de la phrase plutôt que d'hypotaxes, traits typiques du discours oral. Mais le SMS joue aussi sur les finalités communicatives en abaissant le registre formel de la langue et en favorisant ainsi un nouveau langage, démonstration que la langue n'est pas un code imposé par les autorités éducatives ou institutionnelles mais un instrument de communication dont les règles de fonctionnement se construisent de manière collective et varient selon les temps.

L'étude qui suit, si elle n'est pas la première à analyser un corpus de SMS, est sûrement en revanche l'une des premières à comparer la typologie des processus retrouvés dans les deux langues pour en définir mécanismes parallèles et diversités.

LE CORPUS

Le mot *corpus* est désormais devenu synonyme de *corpus électronique*. Il y a plusieurs avantages à conserver les corpus sous forme électronique mais le plus important est la possibilité d'ajouter des informations linguistiques et extralinguistiques au moyen de l'annotation¹.

Les expériences initiales de constitution de notre corpus ont impliqué la transcription à la main des messages du téléphone à l'ordinateur, procédure susceptible de générer certaines fautes, car le transcritteur du message peut être conduit à corriger, volontairement ou non, le texte. Consciente donc de ces limitations et afin d'utiliser un corpus beaucoup plus vaste, nous nous sommes ralliée à un projet de recueil de SMS en langue italienne mis en place par l'Université de Turin², et nous avons également élargi la base de données aux textos en langue française.

SMS Monitor Studies se présente comme un recueil ouvert de textes structurés, en l'occurrence étiquetés à travers l'insertion dans la base de données. Il représente la variété d'italien et de français écrits au moyen du téléphone portable. L'insertion de la

¹ "Sorta di metacodifica dei testi, costituita da un insieme di simboli per etichettarne le diverse parti e di regole per adoperarli; essa è un vero e proprio linguaggio che utilizza, per distinguersi dal testo a cui si riferisce, dei caratteri delimitatori particolari". (Spina, 2001, p. 79).

² Projet créé par le docteur de recherche Adriano Allora.

part des utilisateurs est libre: tous ceux qui le désirent peuvent insérer des textos en remplissant la partie prévue à cet effet. Cette opération est plutôt laborieuse car elle tient compte des traditionnelles variables sociodémographiques. Un projet de ce type, ouvert à la contribution de tous ceux qui veulent enrichir la base de données, a naturellement posé dès le début le problème de la fiabilité des informateurs (nous avons considéré comme *informateurs*, dans les limites de cette recherche, tous ceux qui ont inséré les données dans la base; ceux qui ont écrit les SMS ont été définis comme *auteurs*). Selon Allora, les difficultés potentielles sont de deux ordres: d'une part les intentions dolosives d'un informateur qui pourrait corrompre volontairement les données en invalidant la recherche, d'autre part la corruption involontaire des données, que l'on a tenté de réduire en rédigeant une liste de demandes auxquelles les informateurs doivent se conformer.

Notre corpus de SMS se limite à une période comprise entre le 23 mai 2003 et le 06 mai 2010, date à laquelle nous avons arrêté notre recueil pour cette étude. Nous avons totalisé 1391 SMS, ce qui ne veut pas dire qu'il s'agisse de 1391 SMS valides pour notre analyse: nous avons en effet dû éliminer tous les textos de type publicitaire comme le suivant pour une boîte de nuit réservée aux homosexuels:

- (1) Non perderti nel cercare la disco della perdizione! Stasera "Dolls" Gasoline tras-gay-estivo H23-04 è in fondo a via Feltre Parco Lambro Liste E10!

Pour ce qui concerne la transcription, nous nous sommes conformée à un protocole nécessaire quand on travaille en équipe car, comme l'expliquent aussi Fairon *et al.* (2006, p. 23), il permet d'éviter que deux personnes transcrivent le même message de façon différente. De plus, le recueil d'un corpus tel que celui-ci a mis en évidence deux questions essentielles. La première concerne le caractère éphémère d'un ensemble de SMS: un texto est en effet considéré comme une communication de l'éphémère, il peut disparaître du jour au lendemain. Cependant, les phénomènes linguistiques observés ne sont pas remis en cause dans la mesure où ils ont bien existé à un moment donné. Le corpus présente seulement la caractéristique d'être mouvant ou «effaçable». La seconde concerne la taille du corpus: un corpus de SMS à échelle humaine ne constituera toujours qu'un infime échantillon de toutes les productions possibles. Il est donc difficile de rassembler un corpus exhaustif présentant toutes les pratiques atypiques existantes, d'autant qu'il s'agit d'écrits en perpétuelle évolution caractérisés par ailleurs par la variation graphique.

Enfin, il faut souligner que tous les exemples seront cités en copie conforme à leur source. En effet, toutes les irrégularités, au niveau typographique ou à n'importe quel autre niveau graphique, sont importantes pour l'analyse variationnelle de ces types de discours, dans la mesure où cela peut influencer sur le nombre de caractères utilisés pour écrire une séquence graphique, sur le style graphique adopté par tel ou tel auteur, ou encore sur les différences d'usage d'un auteur à l'autre en termes, par exemple, d'économie graphique.

TPOLOGIE DES PROCESSUS UTILISÉS EN FRANÇAIS ET EN ITALIEN

Établir une typologie des SMS est difficile: la stabilité est presque absente, la créativité lexicale prépondérante. Les différentes analyses qui ont le mérite d'exister contiennent l'essentiel des phénomènes rencontrés dans l'écriture SMS, cependant, dans quelques cas, certains aspects ne semblent pas avoir été différenciés de façon claire. Loin de vouloir être une simple critique, nos observations visent ainsi à apporter une contribution aux travaux déjà existants. Nous nous efforcerons donc, dans la mesure du possible, de proposer une typologie qui décrive de façon simple, sans mélange de niveaux catégoriels, les phénomènes rencontrés.

SUBSTITUTIONS

La substitution remplace tout ou partie d'une graphie, et on y recourt en général pour obtenir un nombre inférieur de caractères, sachant qu'au début, les SMS ne pouvaient pas en comporter plus de 160. La substitution s'est donc avérée une stratégie très fructueuse pour économiser les signes typographiques. Celles des SMS sont généralement de deux types: phonique et graphique.

La substitution phonique remplace une séquence graphique par des lettres de l'alphabet et/ou des chiffres: «Il s'agit plus spécifiquement de l'utilisation du nom des lettres pour représenter une syllabe homophone, au prix de la perte d'identité des mots». (Anis, 1999, p. 88). En effet, l'une des caractéristiques de la langue française, que nous retrouvons très rarement en italien, est l'utilisation des lettres de l'alphabet prises pour leur valeur syllabique. Le syllabogramme le plus fréquent, selon Anis, est la lettre C à la place de c'est. La phonétisation des lettres ne se limite pas aux syllabes d'un mot mais peut s'étaler sur plusieurs mots, comme dans G (J'ai), C (c'est), CT (c'était). Dans ce cas, elle donne lieu à un phénomène de substitution phonétique totale. Bien évidemment, la valeur sonore d'une lettre peut renvoyer à plusieurs formes graphiques. Ainsi, dans notre corpus, on retrouve la lettre C à la place de c'est, sais, sait, ce qui augmente l'ambiguïté du message. Une autre caractéristique du langage SMS concerne la substitution de séquences graphiques à l'intérieur des mots par des chiffres également pris pour leur valeur phonétique, comme kl1 (quelqu'un), dm1 (demain), 10QT (discuter). Enfin, la substitution peut aussi agir au niveau des digrammes et trigrammes qui transcrivent un phonème, modifiant ainsi de façon partielle l'orthographe du lexème (ossi pour aussi, mangé pour manger): à partir de l'analyse du corpus, nous avons relevé que dans la majorité des cas, les digrammes et trigrammes du type (ai, ais, ais, ai, er, ez, au, eau) sont simplifiés par é, è, o³ tandis que le trigramme

³ La simplification des digrammes et trigrammes est, dans la plupart des cas, représentée par la graphie «é» quand il s'agit du phonème [e] et elle concerne surtout les terminaisons verbales, celles de l'infinitif en er, celles de l'imparfait et du conditionnel. Le phonème [ɛ] aussi se retrouve souvent représenté par la graphie «è». Cette simplification concerne, en outre, le verbe être et la conjonction et. La graphie o, loin d'être marginale, se substi-

du type *ain* est en général remplacé par le chiffre 1.

Pour ce qui concerne les SMS en langue italienne, en revanche, le processus de substitution est moins étendu qu'en français. Les seuls exemples que nous ayons trouvés sont les lettres D, C, T et V pour *di*, *ci*, *ti* et *vi*, ce qui signifie que la substitution a lieu seulement pour certains monosyllabes comme les pronoms et les prépositions:

(2) v chiamo stas baci (vi chiamo stasera baci)

Contrairement à ce qui se produit en français, donc, dans le corpus italien nous avons trouvé un minimum réduit de substitutions partielles. Nous signalons ainsi l'utilisation du *k* pour la vélaire devant *i* et *e* et de quelques chiffres en substitution de certaines séquences graphiques.

(3) qualc1 ha bussato mentre facevo la doccia. Mica 6 tu? (qualcuno ha bussato mentre facevo la doccia. Mica sei tu?)

On est en présence d'une substitution graphique quand certains signes diacritiques ou des caractères typographiques remplacent les lettres d'un mot ou le mot entier: nous distinguons les icônes, les symboles mathématiques, les caractères spéciaux et les rébus.

L'icône est un signe basé sur l'analogie, qui dépasse donc la langue utilisée. Nous voudrions nous arrêter ici sur les symboles mathématiques, souvent négligés dans les études. Dans notre corpus, nous avons rencontré quatre notions empruntées aux mathématiques: le caractère «+» pour *plus*, «-» pour *moins*, «=» pour *égal* et «x», utilisé de façon différente dans les deux langues. Pour ce qui concerne le signe «+», Fairon *et al.* soutiennent qu'il se substitue à la conjonction *et*: «Le caractère + remplace le mot *et*: Apéro+vinblc+liqueurssapin» (Fairon *et al.*, 2006 p. 40). Pourtant, dans notre corpus, le signe + est presque toujours utilisé dans le sens de *plus*, c'est-à-dire qu'on additionne une chose à une autre pour obtenir un tout:

(4) Il fau de la farine + du lè + du sucre (Il faut de la farine plus du lait plus du sucre)

Un cas intéressant est représenté par le signe «x» qui, en italien, remplace le *per*, tandis qu'en français il symbolise la croix⁴. Ce signe doit donc se substituer en français à la valeur dénomminative *croix*, qui renvoie à son tour aux homophones *crois*, *croit*:

tue au digramme dans *aussi* ou *beaucoup*.

⁴ Rappelons qu'il y a cinq type de croix, chacune emphasiant des significations symboliques. La croix de Saint André, connue aussi comme "crux decussata" pour ses bras en diagonales, est en forme de x.

(5) j x qu'il est malade (Je crois qu'il est malade)

En outre, le signe x est de plus en plus utilisé dans les SMS en italien et en français pour représenter des bisous. L'origine de cette signification remonte probablement au Moyen Âge, quand on signalait avec un x et qu'on apposait ensuite un baiser sur le signe pour déclarer sa sincérité.

(6) grazie XXXXXXXX! mi spiace che le cose siano andate in questo modo
perchè tu sei davvero una cara persona. baci XXXXXXXX

Le mot « rébus » est utilisé par plusieurs auteurs pour indiquer des typologies de substitution parfois différentes. Anis (1999), Véronis et Guimier de Neef (2006) et Bove (2006) entendent par «rébus» un processus d'écriture à travers lequel certaines séquences de lettres sont remplacées par une série de chiffres et/ou lettres correspondant au même phonème que celui de la séquence en question, par exemple *2m1* (*demain*) ou *Kfé* (*café*). Ils considèrent donc comme un rébus ce que nous avons nommé substitution phonique. En accord avec Fairon *et al.* (2006 p. 32-33), nous considérons le rébus comme un processus qui mélange des chiffres et des lettres à des signes interprétés à travers leur valeur dénomminative.

(6) On se voi à Charle de G.* à 20h (On se voit à Charles de Gaulle Etoile à 20h)

(7) Sn a Ca*mmare, ci sent domani (Sono a Castellammare, ci sentiamo domani)

En réalité, les rébus de ce type sont plutôt rares.

RÉDUCTIONS

La réduction est un processus qui consiste à éliminer certains caractères: le produit obtenu comportera donc nécessairement un nombre de caractères inférieur au nombre initial. Comme pour la substitution, on peut trouver des réductions phonétisées et des réductions de type graphique.

Les réductions phonétisées même si elles concernent le niveau morphologique, sont surtout attestées à l'oral⁵: c'est le cas des sigles et des tronctions, parus secondaire-

⁵ La description de la langue et des changements qui la concernent sur le plan phonique commence plutôt tardivement dans l'histoire des sciences du langage mais, comme l'observe Gadet, elle est élaborée rapidement au cours du XX^e siècle, grâce aussi à des documents d'extrême importance: «La description peut s'appuyer sur des documents solides: des notations fiables, du dictionnaire de Michaelis et Passy (1897) à celui de Martinet et Walter (1973); des descriptions effectuées tout au long du siècle, comme Martinon (1913), Grammont (1914), Straka (1952), Delattre (1966), Carton (1974), Lucci (1983a); d'enregistrements et d'enquêtes». (Gadet 1999, p. 590).

ment à l'écrit et qui se sont propagés rapidement avec l'écriture électronique. Notre analyse a mis en évidence le fait que les troncations n'intéressent, dans la majorité des cas, que les substantifs. Cependant, nous avons retrouvé certains cas de troncation de verbes, phénomène qui, lui, ne se vérifie pas à l'oral. De plus, cette troncation verbale est encore plus fréquente dans les SMS en italien. Si, en français, le verbe est difficilement tronqué, cela est probablement dû aux rapports d'incidence qu'il maintient avec les autres éléments de la phrase, et cette troncation concerne l'infinitif, alors qu'en italien ces types de réductions sont plus fréquents et concernent plusieurs temps:

(9) Alléluia! J'ai hâte de récup les photos du stage! Biz (Alléluia! J'ai hâte de récupérer les photos du stage! Biz)

(10) ved se posso venire alla festa doma sera da tel'fammi sap se mi puoi riportare a casa.ciap (vedo se posso venire alla festa domani sera da te! fammi sapere se mi puoi riportare a casa.ciao)

Les sigles sont surtout liés aux noms de sociétés et institutions, mais il ne manque pas, dans les deux langues, d'abréviations représentant la condensation de phrases et formules diffusées avec les nouvelles technologies de communication. Un cas particulier est représenté par le sigle *TVB* qui, en français, signifie *Tout Va Bien*, tandis qu'en italien il est utilisé pour l'expression *Ti Voglio Bene*.

Parmi les réductions phonétisées, il faut citer les écrasements dus aux assimilations consonantiques, c'est-à-dire la transposition à l'écrit de phénomènes oraux qui altèrent la prononciation normée, ce qui concerne uniquement le français. L'écrasement cherche à fondre plusieurs éléments sur la base de la prononciation orale: il s'agit d'une sorte d'annotation de la variante phonique. Comme l'explique Liénard: «Son principe consiste en la saisie, la réalisation d'une expression populaire ou, plus largement, d'un énoncé proposé en un seul et même signe linguistique. Nous rencontrons couramment les formes *ouessqueté* ou *ouSkeT* pour *Où est-ce que tu es?*, le «mot» *kestuF* pour signifier *Qu'est-ce que tu fais?* ou même *taKpaC* pour *T'as qu'à passer*». (Liénard, 2007, p. 271). Les formes retrouvées à l'intérieur de notre corpus sont *chui* et *chuis* qui représentent les écrasements phonétiques de *je suis*, *chais pas* pour *je ne sais pas*, *keskia* pour *qu'est-ce qu'il y a*, *éfokon* pour *et il faut qu'on*.

Il faut enfin citer la réduction graphique, qui consiste à éliminer certains graphèmes comme les finales muettes des mots ou les voyelles. Parmi ce type de réductions, une place importante est occupée par les squelettes consonantiques, mots communs caractérisés quasi-exclusivement autour de leurs consonnes. Dans ce cas, il faut reconstituer le mot pour pouvoir le lire (p. ex. *dvt* = devant). Ce processus d'abréviation fait penser au système d'écriture des langues sémitiques comme l'hébreu ou l'arabe classique, basé sur le développement des racines trilitères, à partir desquelles les adjectifs, les substantifs et les autres parties du discours sont dérivés. Les langues sémitiques, donc, indiquent les différences morphologiques et sémantiques à travers les variations

vocaliques internes, tandis que les langues indoeuropéennes expriment ces différences par les désinences. C'est sûrement l'une des raisons pour lesquelles l'utilisation des racines trilitères est plus rare dans les langues comme l'italien et le français. En réalité, il n'y a pas seulement une différence entre les langues sémitiques et les langues indoeuropéennes mais aussi à l'intérieur même des langues indoeuropéennes: on a en italien et en français, par rapport à l'allemand et à l'anglais, plus de difficultés à déchiffrer des phrases basées sur l'utilisation des consonnes. La raison principale réside une fois encore dans les voyelles, qui jouent un rôle très important dans les langues romanes.

Dans l'écriture SMS rompue à l'économie des caractères, même la ponctuation ne suit plus les règles traditionnelles. Elle est souvent omise, surtout dans les textos en langue française. Cependant, il existe un phénomène en rupture avec les fins économiques de l'écriture SMS, l'étirement graphique: il décuple les caractères en se focalisant sur les voyelles pour faire défiler les émotions, stratégie dont le but est principalement d'amplifier ses expressions en signalant son ton à son destinataire. Ainsi, une réponse par *ouiiiiiiiiiiii* ou *siiiiiiiiiiiii* offre une information plus positive sur l'état d'âme de son émetteur, enchanté et ravi, qu'une réponse classique par *oui*.

SYNTAXE ET MORPHOSYNTAXE

Tous ces procédés peuvent apparaître simultanément dans les SMS, comme une concaténation de phénomènes simples juxtaposés. Au niveau de l'analyse morphosyntaxique et syntaxique, notre étude en a aussi mis certains en évidence. Les exemples trouvés concernent l'usage des expressions *SMS*, *bip* et *messaggiare*:

- (11) SMS-moi qd tu arriv (Envoie-moi un SMS quand tu arrives)
- (12) G pas internet en salle de travail... Bip moi si tu fais une pause mon amour, on la fera ensemble. Je t'aime (Je n'ai pas internet en salle de travail. Envoie-moi un bip si tu fais une pause mon amour, on la fera ensemble. Je t'aime)
- (13) Ciao NNNNNNN, mi sms la mail di NNNNNNN x favore? Baci NNNNNNN (Ciao NNNNNNN, mi invii per sms la mail di NNNNNNN x favore? Baci NNNNNNN)
- (14) Fra 10 minuti ho finito al NNNNNNN e vengo in via NNNNNNN 10, se ci sono cambiamenti messaggiami. Baci a dopo (Fra 10 minuti ho finito al NNNNNNN e vengo in via NNNNNNN 10, se ci sono cambiamenti messaggiami. Baci a dopo)

Dans les exemples (11) et (12), le mot SMS, qui dans les deux langues désigne le nom employé pour un message composé avec un téléphone portable, est utilisé

comme un verbe: on assiste donc au passage de la classe nominale à la catégorie verbale sans ajout de suffixes. Les deux formes sont calquées sur le *text me* anglais. Par ailleurs, à côté de la forme SMS, il existe en italien le néologisme *messaggiarmi*, verbe créé, dans ce cas aussi, à partir du substantif *messaggio*. Le verbe *biper*, lui, est créé à partir de *bip*, une voix onomatopéique modelée sur le son du téléphone.

Au niveau proprement syntaxique, nous avons remarqué, pour la langue française, une omission de certaines parties grammaticales. À part l'absence du *ne* de négation, une constante dans tous les SMS, on trouve aussi des suppressions du pronom personnel sujet et du pronom impersonnel *il*, ce qui cause un certain égarement:

(15) Sui avec NNNNNNNN et NNNNNNNN on pense a toi (je suis avec NNNNNNNN et NNNNNNNN on pense a toi)

(16) Bah je sais pas, pour diner quoi. Et pi faudrait un cadeau! (Bah je ne sais pas, pour dîner quoi et puis il faudrait un cadeau!)

Pour ce qui concerne les interrogations en français, la majorité des phrases interrogatives directes sont réalisées en utilisant la particule interrogative ou le seul point d'interrogation, comme les interrogations basées sur l'intonation orale. Nous n'avons pas trouvé d'interrogations par inversion, tandis que les interrogations avec *qu'est-ce que* et *est-ce que* présentent des transcriptions très intéressantes:

(17) keski va pas? kelle est la raison 2 cette fugue da le marais? dis-moi tt:))
(Qu'est-ce qui ne va pas? Quelle est la raison de cette fugue dans le marais? dis-moi tout:))

L'italien, en revanche, comme l'avait déjà prévu Berruto pour le parlé, présente au niveau syntaxique une série de conjonctions ou de liens réduits et qui se répètent. Dans le corpus, si l'on exclut les mots composés, on trouve 13 éléments différents: *e*, *per*, *che*, *se*, *ma*, *anche*, *perché* (sous les formes *perche*, *perché*, *perché*, *xke*, *xké*, *xche*, *xché*), *comunque*, *appena*, *dopo*, *quando*, *dove*, *altrimenti*. Dans l'ensemble, les éléments de coordination ne sont pas si nombreux et beaucoup de séquences sont liées par asyndète ou se présentent sous forme d'énoncés mono-propositionnels. On retrouve aussi, dans le corpus, quelques exemples de *che* polyvalent:

(18) Non sono io che sono ingrassato, siete voi che siete dimagriti:) A presto

Enfin, nous avons trouvé quelques phrases clivées et des ellipses, mais en général nous pouvons affirmer que la textualité se rapproche du parlé par son caractère fragmentaire et que la syntaxe reste plus proche de l'écrit standard.

CONCLUSION

Les caractéristiques que nous avons mises en évidence à travers l'analyse du corpus démontrent que, malgré la richesse des formes grammaticales et des structures syntaxiques de l'italien et du français, les SMS utilisent un nombre toujours plus réduit de ces structures, même si c'est avec une fréquence plus élevée. L'italien, plus que le français, utilise un répertoire limité qui se base sur des combinaisons souvent identiques. Le concept de «combinaisons identiques» trouve un écho dans les études d'Elena Pistolesi (2004, p. 198), où elle observe comment la canonicité de certaines expressions de salutations renvoie à une situation de stéréotypie.

En conclusion, nous pouvons insérer ces résultats dans un contexte plus vaste, celui de l'italien et du français contemporains, parlés et écrits, et de leurs évolutions. Les SMS présentent en effet de fortes affinités avec une standardisation en train de se réaliser dans les deux langues: une structure plus simple et proche du parlé, un enrichissement avec des termes provenant de l'argot et du langage des jeunes, une influence des langues de spécialités.

De plus, la communication par SMS se définit comme une communication à traits mixtes, parce que l'oral influence profondément la structuration du message présenté à travers un canal écrit. Les nouvelles technologies ont permis de dépasser l'ancienne dichotomie entre écrit et oral et sont en train d'apporter des changements extrêmement significatifs dans le domaine des systèmes linguistiques et des situations de communication.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anis J. (1999), *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès Science Publications.

Bove R. (2006), "Étude de quelques problèmes de l'écriture «SMS» pour la synthèse de la parole" in A. Piolat, *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*, Marseille, Éditions Solal.

D'Achille P. (2006), *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.

Del Corno F., Mansi G. (2002), *SMS. Straordinaria fortuna di un uso improprio del telefono*, Milano, Cortina.

Fairon C., Klein J.-R., Paumier S. (2006), *Le langage sms. Etude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête «faites don de vos sms à la science»*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.

Gadet F. (1999), "La langue française au XXe siècle" in J. Chaurand, *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris, Seuil.

Gadet F. (2003), *La Variation sociale en français*, Paris, Orphrys.

Gadet F. (1997), *Le français ordinaire*, Paris, Colin.

Liénard F. (2007), "Analyse linguistique et sociopragmatique de l'écriture électronique. Le cas du SMS tchaté" in J. Gerbault, *La langue du cyberspace*, Paris, L'Harmattan.

Pistolessi E. (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e sms*, Padova, Esedra.

Spina S. (2001), *Fare i conti con le parole. Introduzione alla linguistica dei corpora*, Perugia, Guerra.

Véronis J., Guimier de Neef E. (2006), "Le traitement des nouvelles formes de communication écrite" in G. Sabah, *Compréhension automatique des langues et interaction*, Paris, Hermès Science.

COPIA PER L'AUTORE



The word to the visitors: an analysis of guestbooks

Laura Corcione*

Abstract

Studies about communication in museums have often been focused on the language of museum texts written by museum staff, whereas little attention has been paid to guestbooks (McManus, 1989; Hooper-Greenhill, 1994; Ravelli, 2006). But even the guestbook analyses conducted so far have focused on issues related to customer satisfaction and limited their action on their content, rather than on linguistic aspects.

The present article is a step in this direction: through a linguistic analysis of the comments written in 2008 by Italian visitors in six museums belonging to the Civic Museum System in Rome (Ara Pacis, Villa Torlonia, Planetario, Musei Capitolini, Museo Napoleonico, Museo di Trastevere), we will try to obtain information on the visitor's vocabulary.

Keywords

Museum, museum visitors, guestbook, written texts, lexicometric analysis.

SCIENTIFIC BACKGROUND

Guestbooks are among the main communication tools for visitors to leave their opinions to museums; they are usually available at the end of the visit and contain handwritten comments, personal impressions, free, voluntary and unconstrained considerations, as well as advice on how to improve the museum offer.

Aujourd'hui [...] le livre d'or est placé à la sortie de l'exposition à la demande de ses commissaires. Il est régulièrement consulté comme source d'information sur des problèmes techniques à rectifier ou comme moyen d'évaluation générale à partir de témoignages anecdotiques (Potterie S., O'Neill M.C., Dufrêne-Tassé C., 2006, p. 268).

In spite of their importance in understanding visitors' characteristics and expecta-

* Laura Corcione, Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica, via della Madonna dei Monti, 40 – 00184 Roma (Italia), lcorcione@uniroma3.it.

tions, they have been scarcely taken into consideration, at least in Italy and France. In Italy, analyses available on guestbooks have been used by people who are in charge of customer satisfaction in order to collect suggestions and criticisms, find out strengths and weaknesses and increase their activities accordingly.

In France, some students at the École du Louvre devoted their degree theses to the content analysis of comments taken from guestbooks. Comments were grouped into categories and classified into grids. All the grids produced by the students were then combined into a unique one by Colette Dufresne-Tassé (2006), as shown in Table 1.

Through this grid, it was possible to collect information about the receivers of the comments and about the content of the message but there was no linguistic analysis of the guestbooks.

The analyses on guestbooks, conducted so far, have focused on issues related to customer satisfaction and limited their action to their content, rather than to linguistic aspects.

The aim of the present contribution is to conduct a quantitative analysis of guestbooks. A statistical procedure has been implemented to analyse a corpus of texts written in 2008 by Italian visitors of the Civic Museum System in Rome (Ara Pacis, Villa Torlonia, Planetario, Musei Capitolini, Museo Napoleonico, Museo di Trastevere).

Comments have been analysed to identify the vocabulary used by museum visitors. The purpose of this research is to identify specific language features using a statistical procedure to analyse contingency lexical tables showing the frequencies of words and grammatical categories of corpus.

The used source for obtaining such information is represented by the guestbooks.

Through the analysis of guestbooks it is possible to know what the visitors' vocabulary is.

RESEARCH DESIGN AND METHODOLOGY

The lexical analysis of the guestbooks has been carried out through the use of Tal-tac software, aiming at identifying vocabulary frequencies and field occurrences, as suggested by the main research hypothesis:

- H1. Through the analysis of guestbooks it is possible to identify the specific traits of museum visitors.

The methodological approach followed two phases:

DIGITAL TRANSCRIPTIONS

In this phase the analysis focused on the comments written in 2008 by Italian visitors in the six museums belonging to the Civic Museum System in Rome: Ara Pacis,

Table 1. Grid¹ created by Colette Dufresne-Tassé (2006, p. 277)

What does the visitor do?	• He/she speaks about the visit • He/she speaks about him/herself • He/she talks to other people
If he/she speaks about the visit	a) Which aspect does he/she consider as relevant? • the museum visit • the exposition • the objects • museography • texts • audio-video supports b) How does he/she deal with this topic? • Does he/she only describe it? • Does he/she criticize it? c) How does he/she consider it? • Positively? • Negatively? d) How is his/her judgement oriented? • Aesthetically? • Intellectually? e) If he/she judges it, how does he/she do that? • Does he/she develop ideas derived from the visit? • Does he/she make any reflection?
If he/she speaks about him/herself	• Does he/she present him/herself? • Does he/she describe his/her experience? • Does he/she express his/her emotions? • Does he/she say what he/she knows about the exposition? • Does he/she say what he/she learns?
If he/she talks to other people	1) To whom? • Museum Director • Curator • Other people • Other museum visitors 2) What does he/she say? • Is he/she happy? • Does he/she make any reproaches? • Does he/she make any suggestions? • Does he/she make any questions? • Does he/she make any answers?

¹ The original grid by Colette Dufresne-Tassé is in French. The translation into English is by the author of the article.

Villa Torlonia, Planetario, Musei Capitolini, Museo Napoleonico, Museo di Trastevere. Handwritten comments have been converted into texts in .txt format. In order to have a general linguistic analysis, comments have been transcribed as they appeared in the guestbooks: spelling mistakes, dialectal or colloquial forms and abbreviations have been reported.

LEXICOMETRIC ANALYSIS

In this phase, *TaLTaC2*² (Italian for “Automatic Lexical and Textual Processing for the Content Analysis”) was used. It is a software for the automatic analysis of a series of written texts (corpus), aimed at describing and interpreting the corpus content and/or some of its characteristics. It is based on a “lexicometric approach” allowing for any type of data expressed in the natural language: documents, interviews, press reviews, messages.

Different steps were made:

- analysis of the vocabulary³ of the corpus;
- identification of repeated segments⁴;
- part-of-speech tagging⁵ to determine the different parts of the speech;
- computation of the Type - Token Ratio and the *hapax* percentage.⁶

FIRST RESULTS

The comments taken from the six museums were transformed into .txt format.

The corpus collected is a medium size corpus (between 15.000 and 50.000 words token); it is composed of 5251 comments and it includes a total of 45599 word tokens (number of individual words in the text) and 8228 word types (the number of types in a word frequency list is the number of unique word forms) that represent the vocabulary of the corpus (Table 2).

² *Taltac2* was originated from research carried out at the Universities of Salerno and Rome “La Sapienza” during the 1990s under the supervision of Sergio Bolasco, Professor of Statistics at the Department of Geo-economic, linguistic, statistical and historical studies for regional analysis at “La Sapienza” University.

³ The vocabulary is a list of forms extracted from a corpus with the number of occurrences.

⁴ Repeated segments are sequences of forms that appear exactly in the same way in different texts.

⁵ Part-of-speech tagging is the process of assigning a part-of-speech to each word in a sentence.

⁶ The Type - Token Ratio is the number of types divided by the number of tokens ($T.T.R. = V(N)/N$). It is an indicator of lexical complexity: to the higher percentage corresponds a more varied vocabulary. The *hapax* percentage is the number of word-types occurring only once in the whole corpus divided by the vocabulary dimension ($V1/V(N)$).

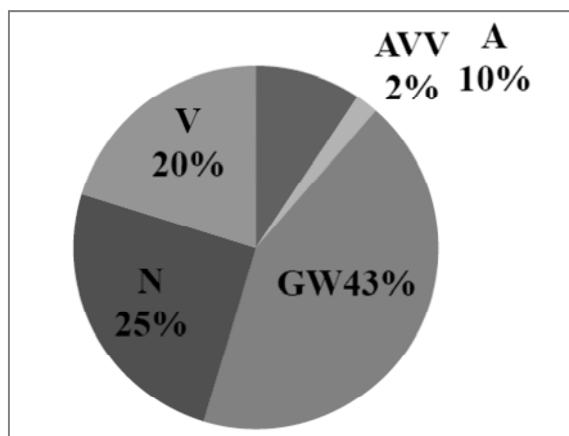
Table 2. Word-types vocabulary

Word type	Occurrence	CAT	Fasce (Frequency range)
Molto [much]	565	A	Alta [high]
Bello [beautiful]	454	A	Alta [high]
Sono [are]	358	V	Alta [high]
Mostra [exhibition]	320	N	Alta [high]
Museo [museum]	319	N	Media [mid]
Roma [Rome]	316	NM	Media [mid]
Bella [beautiful]	305	A	Media [mid]
Mi [to me]	304	PRON	Media [mid]
Stato [was]	304	V	Media [mid]
Grazie [thank you]	304	N	Media [mid]
Bellissimo [very beautiful]	275	A	Media [mid]
Ara Pacis	235	N	Media [mid]
Interessante [interesting]	215	A	Media [mid]
Qui [here]	210	AVV	Media [mid]
Complimenti [congratulation]	209	N	Media [mid]
Pacis	207	N	Media [mid]
Ciao [hello]	202	N	Media [mid]
Bellissima [very beautiful]	193	A	Media [mid]
Piaciuto [liked]	104	V	Media [mid]
Fantastico [fantastic]	73	A	Media [mid]
Oggi [today]	72	AVV	Media [mid]
Amo [love]	71	V	Media [mid]
Illuminazione [illumination]	63	N	Media [mid]
Stupendo [stupendous]	63	A	Media [mid]
Foto [photo]	62	N	Media [mid]
Forza [come on!]	62	ESC	Media [mid]
Peccato [what a pity!]	61	ESC	Media [mid]
Stupenda [stupendous]	60	A	Media [mid]
Visto [seen]	60	V	Media [mid]
Meraviglioso [wonderful]	55	A	Bassa [low]
Anni [years]	53	N	Bassa [low]
Soprattutto [particularly]	52	AVV	Bassa [low]

The word-types vocabulary offers a very interesting description of the texts: at the top of the list which is ordered per decreasing frequency there are in fact some word-types showing a discourse which is mainly centred on how visitors perceive their experience ("museo" [museum], "Roma" [Rome], "grazie" [thank you], etc.). A massive use of positive forms ("bello" [beautiful], "interessante" [interesting]) has been noticed. Then the vocabulary of the comments was compared with a frequency lexicon (De Mauro, 1980) so to show the underusage and/or the overusage of each word and the frequency range. Three frequency ranges were identified: high, mid and low. High frequency range includes grammatical words (conjunctions, articles, prepositions) that were not considered within this analysis and keywords as "exhibition", "beautiful" referred to the museum experience and to a positive judgement. Mid and low ranges include the greatest percentage of keywords.

Through Part-of-speech tagging (fig. 1) syntactic categories like noun, pronoun, verb, article, adverb, preposition were assigned to each word in the text. The percentages of syntactic categories are as follows:

- N (nouns) and NM (proper noun): 25%;
- A (adjectives): 10%;
- V (verbs): 20%;
- AVV (adverbs): 2%;
- GW (grammatical words): including DET (articles); PREP (prepositions); CONG (conjunctions); PRON (pronouns): 43%.



Graphic 1. Part-of-speech tagging

Repeated segments (Table 3) as "Ara Pacis", "molto bello" [very beautiful], "è stato" [was], "molto interessante" [very interesting], "questo museo" [this museum], "mi è piaciuto" [I liked] etc. were referred to the place (Ara Pacis – museum) or related to a positive comment on the visit.

Table 3. Repeated segments

Repeated segment	Occurrence
Ara Pacis	204
molto bello [very beautiful]	164
è stato [was]	160
molto interessante [very interesting]	87
questo museo [this museum]	72

Other analyses were conducted: the Type - Token Ratio and the *hapax* percentage.

The Type - Token Ratio is 18% showing a rich language. The *hapax* percentage is 64%: a large number of *hapax* (> 50%) means that the language used in the corpus is over-refined.

The Type - Token Ratio and the *hapax* percentage point out the presence of a rich language, a result that can be partially explained through two reasons:

- the limited length of the texts;
- the transcription of the words without corrections: spelling mistakes were reported.

The results support the existence of lexis and distributional patterns of grammatical categories that are typical of the written production of museum visitors.

Some information on the visitors' vocabulary and on their lexis has been obtained:

- a rich language is used;
- nouns, adjectives and verbs are largely used;
- word-types in a high frequency range show a relation with the experience in museums, considered positively;
- usual terms are employed;
- short phrases are preferred.

Visitors write short comments, they use an everyday language and they address their message to the museum or to the curator or to the artist or to another visitor. They always use active verbs.

FUTURE STEPS

The present research activity could try to open the way to investigations in this area with the intent to foster the production of texts properly satisfying visitors' needs and expectations. Obtained data could contribute to define the visitors' profile and help create texts adapted to the visitors' needs.

Texts can be organised in different ways to achieve different levels of accessibility, closely linked to different degrees of complexity, and of course the main challenge for contemporary cultural institutions is to produce texts which are informative and interesting, but which can be accessed and appreciated by a broad range of visitors (Ravelli, 2006, p. 49).

Research has given suggestions on how to create simple and accessible texts, easily readable in museums, and provided basic guidelines on the production of texts, such as specific language information, generalised description of how the language works, advice as to how or what to communicate.

REFERENCES

- Blumenfeld Z. (1998), *Exploitation du dépouillement de deux livres d'or d'exposition: "Yvette Guilbert, diseuse fin de siècle" et "Autour de la marionnette"*, Paris, École du Louvre, Monographie de deuxième cycle.
- Bollo A. (2008), *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, Milano, Angeli.
- Borderiou C. (1998), *Le dépouillement du livre d'or des expositions: «Costumes en tríos actes» de la Bibliothèque nationale de France, et «En avant - première» du Centre national du costume de scène de Moulins*, Paris, École du Louvre, Monographie de deuxième cycle.
- Bourdieu P., Darbel A. (1972), *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, 1 ed. Paris, Éd. De Minuit, 1969, trad. it. *L'amore dell'arte. I musei d'arte europei e il loro pubblico*, Rimini, Guaraldi.
- Corbel C. (2001), *Le Livre d'or, outil de compréhension des publics: le cas du musée de l'ancienne abbaye de Landevennec*, Paris, École du Louvre, Monographie de deuxième cycle.
- De Mauro T. (1980). *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- Gibbs K., Sani M., Thompson J. (2007), *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita*, Ferrara, Edisai srl.
- Hooper - Greenhill E. (1994), *Museums and Their Visitor*, London - New York, Routledge.
- La Torre M. (2005), *Le parole che contano*, Milano, Franco Angeli.
- Lang C., Reeve J., Woollard V. (2009), *The responsive museum: Working with audiences in the twenty-first century*, Farnham, Ashgate.
- McManus P. (1989), " Oh. Yes. They Do: How Museum Visitors Read Labels and Interact with Exhibit Texts" in *Curator*, 32 (3), pp. 174-189.
- Mironer L. (2001), *Cent musées à la rencontre du public*, Cabestany, France Edition.
- Nardi E. (2004), *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Milano, Franco Angeli.
- Nardi E. (2008), "La ricerca nei musei. Modelli e procedure", *Cadmo. An International Journal of Educational Research*, XVI (2).
- Peralta, M. (2001), *Analyse critique du livre d'or de l'exposition des Galeries nationales du Grand Palais «Vision du futur, une histoire des peurs et des espoirs de l'humanité»*, Paris, École du Louvre, Monographie de deuxième cycle.
- Ponticelli L. (2003), *Trois livres d'or pour l'exploration du fonctionnement du visiteur*, Paris, École du Louvre, Monographie de deuxième cycle.
- Potterie S., O'Neill M.C., Dufresne-Tassé C. (2006), "Le livre d'or comme barographe

du besoin d'expression des visiteurs", in Dufresne-Tassé, C. (dir.), *Familles, écoliers et personnes âgées au musée: Recherches et perspectives sur leur apprentissage / Families, Schoolchildren and Senior at the Museum: Research and Trends / Familias, escolares y personas de edad en el museo: Investigaciones y perspectivas*, Paris, Conseil international des musées, pp. 267-278.

Rivelli L. (2006), *Museum texts*, London, Routledge.

Shih Chiu-Yen (2002), *Analyse du livre d'or de l'exposition des Galeries nationales du Grand Palais, "L'Or des rois scythes"*, Paris, École du Louvre, Monographie de deuxième cycle.

Solima L. (2000), *Il pubblico dei musei. Indagine sulla comunicazione nei musei statali italiani*, Roma, Gangemi.



How do undergraduate students handle writing syntheses?

Nazzarena Novello* & Lerida Cisotto*

The mastery of writing competences is a basic criteria for academic success. Students, in fact, use writing for different purposes: to summarize, to take notes, to answer questions, to make a report. Despite a systematic use of writing, students' written production presents numerous difficulties. These difficulties have been underlined by the Oecd-Pisa study¹, by the IEA² and by the SIG-Writing³. These Associations have found that undergraduate students, from different countries, pay more attention to the final written product (especially linguistic aspects) than the operations in constructing a good text.

Numerous students demonstrate knowledge in content, but little skill in elaboration. This means that learning will soon be forgotten. The situation is still more worrying for Education students who will be teachers in the primary school for the evident implications on the children's performances. Writing competences are therefore very important for students attending an Education Faculty.

One of most relevant functions in academic writing is the elaboration of a written synthesis from different sources. Discourse synthesis is required by most writing tasks that students have to carry out (Boscolo & Mason, 2001, p. 85). Professors often, at exams, ask undergraduate students to write a brief synthesis; at the end of each academic year the students have to write a report integrating theory and practice; once the university course of studies has been completed the students have to write a final dissertation, in which they have to review the literature on an educational problem. Discourse synthesis requires a critical elaboration of knowledge (Nelson, 2001a, p. 383; Tyniälä, 2001, p. 44). Writing from sources is an authentic task because undergraduate students often have to read several academic texts synthesizing the contents in a single mental discourse. This activity is also important because the integration of reading and writing is functional to learning and to enter the knowledge's society. In various study activities and professional contexts a large proportion of people's work involves reading source materials, and elaborating them in the composition of a new text (Glynn & Muth, 1941 p. 1065; Kahaney & Heinrich, 1994, p. 229; Klein, 2000. p. 337; Segev-Miller, 2004, p. 9).

* Nazzarena Novello, Università di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, via Beato Pellegrino 28 – 35137 Padova (Italy), nazzarena.novello@unipd.it - Lerida Cisotto, Università di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, via Beato Pellegrino 28 – 35137 Padova (Italy), lerida.cisotto@unipd.it.

¹ Programme for International Student Assessment: in reading literacy, (the ability to understand, use and reflect on written texts) Italy has lost 19pt from 2000 to 2006. The percentage of students at a low level has increased, whereas the percentage of students at a high level has gone down.

² International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

³ Special Interest Group of EARLI: European Association for Research on Learning and Instruction.

THEORETICAL FRAMEWORK: “DISCOURSE SYNTHESIS” AND “READING TO WRITE”

The relations between reading and writing have been investigated in studies on discourse synthesis and reading-to-write (Spivey, 1997, p. 5; Wiley & Voss, 1999, p. 306; O'Hara et al., 2002, p. 275). A synthetic text is developed in a literary act which involves reading and writing – constructing meaning *from* texts as well as constructing meaning *for* a text (Nelson, 2001b, p. 28). Writing from sources is a complex writing activity, implying an interaction between the ongoing composition, information from source materials and the writers' previous knowledge (O'Hara et al., 2002, p. 288).

Wiley and Voss (1999, p. 307) found these activities promoted undergraduate students' construction of a mental model of the material read, and also required more knowledge-transforming strategies than writing from a single source. Writing from sources leads students to have an active role on the information being learned. They have to connect things they know, monitor their comprehension and transform the information in a new structure of meaning. A real “intertext” is composed by a pool of related concepts compounding each source text.

Less proficient writers tend to write a synthesis by simply borrowing sentences and connecting information from each source, without any elaboration or integration. Proficient writers are able to use at least three kinds of operations on the source materials: (a) selection; (b) organization; and (c) connection (Spivey, 1997, p. 14; Nelson, 2001a, p.385).

Meaning construction is a selective process, in that not all information in a text is included in the reader's mental representation of its meaning (Bartlett, 1932, p. 20). Organization refers to the organization of the selected contents within a text structure, according to their logical relations and their relative importance within the new text. The third transformation process, connection, pertains to linking source information in a homogeneous text. Connecting seems to be particularly difficult for young writers (Nelson, 2001b, p. 30).

To carry out the integration, writers must reorganize content, must select what seems relevant, and must underline connections among ideas for their own readers. This process can be quite generative, since the writer creates various kinds of links between previously unrelated material and across the various sources (Nelson, 2001b, p. 28).

RESEARCH: SUBJECTS AND METHODS

Explorative research has two objectives. The first one is *diagnostic* and aims at exploring the writing competences of undergraduates at first year attending the Faculty of “Scienze della Formazione” (Faculty of Education - University of Padua) through a construction and validation of a written test. The second objective is *formative* and concerns the planning of specific training in order to pinpoint the poor writing competences

that emerged during the diagnostic phase. So far, we have carried out the first objective as will be explained below.

The Italian Research Group, led by L. Cisotto, created a writing test in order to reveal the writing competences of the freshmen students. It includes eight sections: orthography, morphology, punctuation, coherence, vocabulary, cohesion, written synthesis and comprehension. Orthography, morphology, punctuation and vocabulary are defined as *linguistic or instrumental dimensions* because they are intended to be automatic once they have been acquired. While, coherence, cohesion, written synthesis, and comprehension are defined as *textual dimensions* because they require a deep knowledge in elaboration and in awareness. McCutchen and Perfetti (1982) affirm that, only the latter, defines the "text" as a functional unit of complex meaning.

For these reasons, we suppose that the textual dimensions (coherence, cohesion, written synthesis, comprehension) are more compromised. We thus examined the students' written syntheses and their elements of coherence, cohesion and comprehension.

In particular, we expected:

- a. a strong relationship between comprehension and production;
- b) the predominance of a linear procedure based on the knowledge telling approach (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 21);
- c) a relationship between the instructional degree and the strategies applied for integrating information in the syntheses.

The test was taken by 150 freshmen from the Education Faculty of Padua University in May 2005. Students had a heterogeneous background (students having attended secondary school (Lycée), vocational or technical institutes). The undergraduates were asked to write a synthesis of a maximum of 150 words, integrating the information of three texts on motivation.

The topic (motivation) was presented with simple and general terms, so the texts were easily understood by everyone. When choosing the three texts we considered the paragraphing, the main idea and other concepts connected to it. We checked the texts' organization in order to lower the effects of this variable (texts' organization) when writing the synthesis.

The time allowed to read the text sources and to write the synthesis was one hour. Students were given three source texts, considering motivation from different perspectives:

Text A (280 words), dealt with motivation from a neurobiological point of view. It discussed how biological impulses generate behavioral responses and compared motivation to a complex reflex. The text included 11 information units, corresponding to propositions at the text-base level on specific sub-topics.

Text B (290 words), defined motivation as a pool of forces that foster human behavior, differentiated biological and social needs, and underlined the importance of the interac-

tion between an organism's behavior and environmental responses. It included 11 information units.

Text C (284 words), considered motivation from a cognitive perspective. It presented an approach to motivation in which antecedents, correlates and consequences of motivational behavior were individuated. Motivation was defined as a pattern of cognitive and affective factors which influence the generating and maintaining an effort towards reaching an objective. This text included 10 information units.

As a whole, the three texts conveyed 8 major ideas or concepts. These ideas correspond to the information necessary for a representation of the overall intertextual meaning of the sources.

The written syntheses were analyzed using two indexes, suggested by Boscolo's et al. research (2007, p. 428-429): one based on comprehension (*number of information units, informativeness and integration*) and one based on composition (*cohesion and text structure*).

The amount of information conveyed by a text consists of the *number of information units* in the original sources which are included in the synthesis. A score of 1 was given to each information unit correctly drawn from one of the three sources. The concept of informativeness is based on Van Dijk and Kintsch's (1983, p. 66) situation model.

Informativeness refers to the network of major ideas that give the general meaning of all the sources considered, whereas the number of information units refers to the specific concepts or ideas of each source, or text-base. A score of 1 was given to each of the major ideas derived from reading the three texts as a whole and included in the synthesis.

Integration consists of the degree to which a reader conceptually connects two or more concepts or ideas taken from different sources. A score of 1 was given when an information unit from one text was connected to an information unit from another one in a meaningful way. We considered two types of integration: one in which information units from different texts were connected by rhetorical devices (Meyer & Rice, 1984, p. 334), and one in which information units from different texts were condensed in a single new information unit.

Text organization includes two indexes: *cohesion* and *text structure*. Cohesion is a measure of fluency of the content within the text. A cohesion score was measured as a ratio of correct semantic links between sentences to the number of sentences in the text (Scinto, 1984, p. 379). The cohesion score includes various links - conjunctions, ellipsis, sentence subordination, co-reference, a full stop followed by a sentence specification on the same topic between sentences.

The following measures were considered in assessing text structure:

1. *Top-level structure*: the logical and hierarchical organization of the information contained in the text according to importance and reciprocal relations (Meyer & Rice, 1984, p. 339);
2. *Paragraphing*: the organization of the text in paragraphs or thematic units;

3. *Topic sentence*: an opening statement of a paragraph introducing and summarizing the contents;
4. *Conclusion*: a final claim, a general assertion or a writer's point of view.

Scores for text organization ranged from 0 to 4. Score 4 was given if the text presented all the measures.

The reliability of the assessment indexes was .821. It was calculated for two measures: comprehension and composition.

DATA ANALYSIS AND INTERPRETATION OF THE RESULTS

On the basis of the indexes' assessment we tried to categorize the major difficulties in written syntheses (Fig.1). This step is fundamental for the connections with the following analysis.

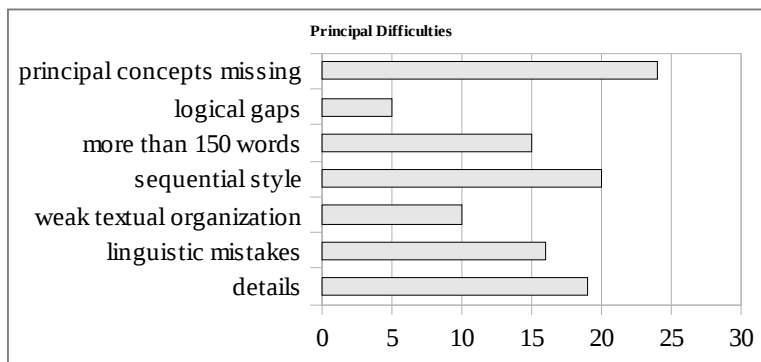


Figure 1. The main difficulties in written syntheses

Twenty-four per cent of the participants did not write any major concepts or, if present, they weren't well underlined. Five per cent of the syntheses had logical gaps. The problem was undoubtedly in the selection process.

Spivey (1997, p. 15) argued that, when dealing with multiple sources writers make content selections on the basis of two rules: (a) repetition across texts and (b) position within the texts. But students consider content more significant in accordance with various relevant and important criteria (textual, intertextual, rhetorical, personal), (M. Mateos, I. Solè, 2009, p. 436). Wiley and Voss (1999, p. 308) assert that the prior knowledge of the topic and the age can affect the process of selection. In addition, a relationship between reading ability and top-level concept selection (Eamon, 1978, p. 251; Johns, 1985, p. 510; McGee, 1982, p. 589; Winograd, 1984, p. 422) and between the level of reading comprehension and concept selection has been found (Spivey et al., 1989, p. 7; Risemberg, 1989, p. 375).

The percentage of sequential styles, the presence of details and the lack of textual organization suggest the difference between expository and narrative texts. The expository text presents a high level because of the lack of a strong structure which requires a cognitive effort to construct the relationships among concepts (Cisotto, 2006, p. 110). In fact, the succession of ideas and concepts do not follow temporal and spatial relations, but hierarchical relations (Kieras, 1982, p. 50) and the nature of the topics usually are general and abstract (Boscolo, 1997, p.203). The students' syntheses include numerous details in a linear development, typical of the narrative style. The problem is related to knowledge and the application of specific strategies (Cisotto, 2006, p. 111).

Fifteen per cent of the students did not respect the given space. Since writing is a thinking activity, a useful strategy that could be adopted is "internal collaboration" or "dialectic, dialogue" with themselves (Tierney, O'Flahavan, & McGinley, 1989, p. 166). Harris & Graham's program concerning metacognitive development suggests a self-regulation strategy – self-instruction spoken aloud. For example, the student can say to himself/herself: *"an objective that I have to achieve is respecting the space given"*. A good writer recognizes the constraints as occasions to think and reflect on language (Cisotto, 2006, p. 248).

Sixteen per cent of the participants made linguistic mistakes. Writing is an activity that has various dimensions: cognitive, metacognitive, motivational, pragmatic and linguistic. The difficulty for the student is to consider all the aspects at the same time. A dimension – e.g. linguistic – could be neglected in order to manage the others. Only the expert writer is able to use strategies and consider all the plans of writing (Cisotto, 2006, p. 245). The deep elaboration derives from the manipulation of meaning.

The data have been elaborated using descriptive analysis (Fig.2). Students' written syntheses were only moderately informative (a mean ratio of 5.61 out of a maximum of 8), scarcely integrated (a mean of 2.47 integrated units per text), and organized (a score of 2.30 out of a maximum of 4).

	M	S.D.
Units of information	6.77	1.848
Informativeness	5.61	1.463
Integration	2.47	0.958
Cohesion	7.30	2.309
Organization	2.30	0.704

Figure 2. Descriptive analysis

On one hand, these results indicate a generally low level of writing skills, regarding the use of cohesive devices which are primarily close and informativeness. Informativeness seems to regard "segments of information" linked to connectives between sentences that are close together. Students' syntheses reproduced an incomplete and

fragmented representation of the overall meaning of the source materials related to information selection (Boscolo et al., 2007, p. 434).

On the other hand, the other data indicate specific difficulties with synthesis processes (information integration and organization). The low quality of the texts seem to reflect the students' lack of knowledge about how to perform complex reading-to-writing activities (Wiley and Voss, 1999, p. 311). The ability to use text structure is also implicated in the students' difficulties with content organization in writing.

	Information units	Informativeness	Integration
Informativeness	.456**		.280**
Cohesion	.746**	.478**	.214*
Organization			.270**
*The correlation is significant at level 0,05 (2-code); ** The correlation is significant at level 0,01 (2-code)			

Figure 3. Pearsons' correlation

The study focused on textual evidence in selecting, organizing and connecting, as well as the overall quality of the text. The data were also elaborated by Pearson's correlations (Fig.3). The correlation between cohesion and informativeness confirms the result of descriptive analysis. Undergraduate students often simplify writing, repeating the content of the source material sequentially (e.g. Campell et al., 1998, p. 462; Froese et al., 1998, p. 105). Each paragraph outlines a particular text, with a description of what the source authors investigated and their results (Granello, 2001, p. 303).

In general, students did not perform this task very well: poor organization and integration. If we go back to the principal difficulties above, we can observe that the syntheses were not logically or hierarchically organized; the paragraphs were only fragments of inadequately paraphrased passages from single sources; there was little evidence of real synthesis – of the meaningful aggregation of similar findings from different sources or the identification of significant differences between sources.

Many students applied the learning inappropriately, constructing their sections and paragraphs around summaries of individual texts. Perhaps this should have been specified in the task's instructions. In fact, asking students to write an "informative" essay may lead them to make a collection of the most important or most frequent ideas in the source texts, whereas asking them to write a "comparative" essay may induce them to focus on the similarities and differences between their contents (M. Mateos, I. Solè, 2009, p. 437). But, the data also indicate an attempt to produce good syntheses.

From some of the results (i.e. integration & organization Pearsons' correlation), we assume that the older students are able to organize and connect ideas better because MANOVA, a statistical analysis, indicates a relationship to age, qualification and previous knowledge. In particular, we found a relationship between instructional qualification

and organization ($F=4.194$, $p<.05$); age and organization ($F=3.912$, $p<.05$); age, instructional qualification and integration ($F=2.954$, $p<.01$).

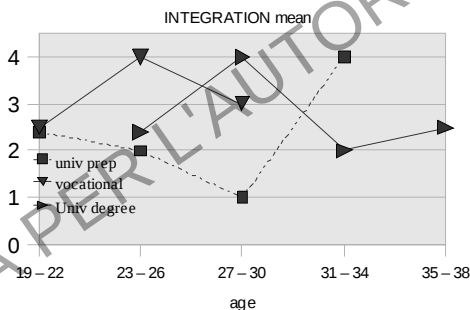


Figure 4. Integration strategies diagram

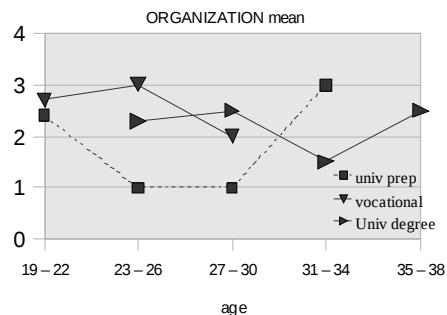


Figure 5. Organization strategies diagram

McCutchen (1986, p. 137) interpreted developmental differences among students showing that the older students: “can use relational links among concepts to build coherent links and to control the linguistic constructions”.

In each index assessment we found a similar trend. The mean of information units, informativeness and cohesion only increase in mature undergraduate students with having attended secondary school (Lycée). Students who attended the university preparation courses of study have a fall in performance from 27 to 30 years old, but a surprising increase from 31 to 34. The mature students with a vocational qualification or a university degree have a fall of performance in information units, informativeness and cohesion.

In the integration strategies diagram (Fig. 4) we observed a heterogeneous trend as in the other measures. However, observing the mean of young students and the mean of mature students with different qualifications, we see a strong increase for university preparation, a slight increase for vocational and a stable situation for graduate students. In the organization strategies diagram (Fig. 5) the university preparation improves the mean, graduate students raise the mean slightly, while the vocational lowers it.

IMPLICATIONS FOR INSTRUCTION AND CONCLUSION

This study confirms the main hypothesis, that is, the relationship between comprehension and production. In fact, Spivey (1997, p. 6) argued that writing a synthesis is a “hybrid” task because it requires the production of a new text based on reading more source texts.

Reading has to be functional to the comprehension that produces a text’s mental representation like a network of related propositions. The representation has two components. The first one refers to the information of the source text connected which-one

in a hierarchical organization by the causal and temporal relations. The second one regards own "cognitive anchorage" (Ausubel, 1968, p. 73): knowledge about linguistic information, the world, texts and language. The new text's representation (students' written synthesis) is the result of the combination of the two components with the inferential process (Cisotto, 2006, p. 103).

Learners lack text comprehension strategies that facilitate their construction of complete knowledge representation of expository texts (Dornisch et al. 2009, p. 1). Individual learners can experience comprehension difficulties when they lack relevant prior knowledge or the inability to draw inferences across sentences (Robinson, 1998, p. 339). However, even when learners have some prior knowledge about a topic, they often fail to use that existing knowledge to make connections between new content in texts and what they already know (Brandsford et al. 1982, p.396).

Many students demonstrated a linear use of knowledge. Even if, they know the topic (professor considerations), the lack of meanings' manipulation supports reproductive learning. It will soon be forgotten because the students adopt a view of writing as information transmission (e.g. "the writing's main purpose is to give other people information about the source texts" or "good writers stick closely to the information they have about a topic").

A deep task approach emphasized a constructivist view of writing (e.g. "Writing helps me understand what I'm thinking about better" or: "The writer's view should show through in their writing"), (Lavelle, 2001, p. 374-375). Information processed at a deep level (active text manipulation) is remembered better than information processed at a shallow level (Craig and Lockhart, 1972, p. 684). The surface and deep approaches are comparable with "knowledge telling and knowledge transforming" (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 21).

When the student has a knowledge telling approach, the composition follows a local development with little information ties. The first draft is the finished product: there isn't any planning or revision. The text will be devoid of global coherence corresponding to the general text meaning (Van Dijk, 1997, p 28). According to the Manova results, we assume that students with vocational studies or a university degree adopted a static approach.

The knowledge transforming approach is characterized by a reflective procedure based on a flexible work project that contemplates both content and communicative objectives. The student plans a conscious and structured activity. According to the Manova results, we assume that students having attended secondary school (Lycée) adopted a dynamic approach.

It is interesting that only the students having attended secondary school (Lycée) produce better results. This confirms the difference between the various Italian secondary schools underlined in a lot of research (e.g. Boscolo et al., 2007, p.420). It is strange that the graduate students do not achieve better results. Probably there are differences between academic qualifications – in terms of the type of degree obtained.

In short, the capability of writing conceptualization is difficult to achieve without the

support of specific strategies. We can teach strategies, paying attention not just to the instrumental, but also to the epistemic use of reading and writing (Bruer, 1993, p. 85). It would be interesting to see if a specific work on writing strategies contributes to improving the quality of students' syntheses.

The investigation can be improved through a questionnaire on writing beliefs. Students' beliefs affect their choices of strategies, which, in turn, affect their learning outcomes (Van Rossum, Schenk, 1984, p. 83). We could extend the survey to other faculties and other countries and discover if there are differences.

The data interpellate the University system from two perspectives. On one hand, it is necessary to investigate the students' writing competences. Is it possible that an instructional intervention can improve the students' writing skills and warrant the success in the university studies. On the other hand, what is more worrying, are the implications for Primary classroom instruction. Education students, without any strategic support, will teach the children a static approach to writing leading to inevitable gaps and immature writing conceptions.



Learning history writing and reading a story. Multimodal texts as a teaching tool

Rosaria Pace*

Abstract

The case study aims to introduce the "Learning by Design" framework within curricular activities of a secondary school of Apulia region. The research experience, part of a wider multiliteracy project named "MediaEvo", is based on the following hypothesis: the curricular use of multimodal digital texts, within a proper digital learning environment, encourages students' engagement and facilitates exploration, problem solving processes and active learning.

The experience has been divided into two phases: during the first phase – which will be described in this paper – we conducted a pilot study in order to define the model of teaching intervention. The second phase will take place in a few months in some secondary schools of the Apulia region and will test the prototype of the transmedia learning environment in the school context.

Keywords

Transmedia learning environment, multimodality, social learning, multiliteracies, Learning by Design approach.

RESEARCH SCENARIO

New media have generated new forms of reading, writing, producing and sharing contents. Digital textual forms blend different semiotic codes within a new textuality: static and moving images, audiovisual resources, hypertexts, which are integrated into multimodal texts (Kress, 2003, 2005; Kress & van Leeuwen, 2001), that join representations in many modes (Kress, 2010) in a new whole made up of heterogeneous signs. The chances offered by the "read-write Web", with its collaborative writing tools, such as wikis, and with Web 2.0 tools as blogs and social networks (Richardson, 2006), moreover, reduce the distance between "the reader" and "the author", and make easier sharing processes thanks to digital social spaces and tools.

* Rosaria Pace, Università del Salento, Scuola Superiore ISUFI - Settore Patrimonio Culturale: Conoscenza e Valorizzazione, corso Umberto I - 73020 Cavallino (LE), Italia, pace.rosaria@gmail.com. The author thanks the "V. Alfieri" Secondary School of Foggia for allowing her to carry out the research.

The school faces the process of integration of this multi-level, reticular and multi-modal resources within curricular activities. The “multi-skilled”¹ student has to be fluent in the “digital language” and to cope with participatory, dynamic and multimodal texts. «In the twenty-first century the notion of literacy needs to be reconceived» (Unsworth, 2001, p. 8) as forms of communication in a multimedia world offer a wide range of possibilities.

In the age of *multiliteracies* (Cope, Kalantzis, 2000; Neville, 2008; New London Group 1996; Walker, Huddleston & Pullen, 2009) to remove linguistic diversity through learning opportunities and everyday school practice is the challenge for education.

Literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies.

This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word – for instance, visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia (New London Group, 1996, p. 60).

In order to develop new and different students literacies, within MediaEvo project² a specific digital learning environment has been designed. It combines texts have to change.

The learning experience described in this paper is the first part of a project that aims to introduce learning innovation in teaching and learning process through digital learning environments. Within the MediaEvo project the storytelling forms born in the digital landscape (especially in the entertainment field) and a digital learning environment developed for medieval history learning are blended.

The distributed narrative, in time, in space and of authorship (Walker, 2004) is applied in the educational context. Within MediaEvo transmedia learning environment, students can extend the learning time and space both in school activities and in leisure time.

Compared to the traditional educational path, the experience developed is characterized by some elements of innovation:

- *The new blended learning environment*: transmedia storytelling is defined by “a number of decentralized authors who share and create content for distribution across

¹ As Gunther Kress and Theo van Leeuwen argued «Today, however, in the age of digitisation, the different modes have technically become the same at some level of representation, and they can be operated by one multi-skilled person, using one interface, one mode of physical manipulation, so that he or she can ask, at every point: ‘shall I express this with sound or music?’, ‘Shall I say this visually or verbally?’» (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 2).

² MediaEvo is a three-year research project financed by Apulia Region that aims to introduce new media for teaching and learning medieval history within secondary school.

multiple forms of media" (Jenkins, 2006). According to transmedia storytelling, the textbook will be accompanied by a digital environment that will allow integration with digital contents (MediaEvo website), Web 2.0 resources and social learning tools. All the contents of the MediaEvo platform, such as audio-visual resources, hyper-texts, interactive maps, images, texts, and social network tools will be complementary but independent. All these kinds of educational tools will be read, commented and shared by students and teachers according to dynamics of participatory design and of co-construction of learning paths. Individual personal tools, that will support "self-governed and constructive processes", and collaborative personal tools that will help to create a shared frame of reference within a group (Dalsgaard, 2006) will be developed.

- *The transmedia textbook*: the traditional book is placed side by side of an educational videogame, a website and face-to-face learning activities. The school "lesson" will nourish of a blend of learning materials, while teachers and students will test multimodal reading and writing processes within online and offline spaces.
- *The learning-teaching activities design*: a "pedagogy for multimodal literacy" (Neville, 2008) requires new teaching and learning strategies, as provided by the pedagogical framework of the so-called Learning by Design (LbD) model (Kalantzis & Cope, 2004, 2005; Yelland et al., 2008). According to the model, digital tools are allied with curricular activities and the learning process draws from the student's previous knowledge. The LbD model lets the student gain a dynamic knowledge (*knowing in action*), within a collaborative and iterative process. The Learning by Design method combines experiential learning activities (*experiencing phase*), the discovery of abstract concepts and theoretical synthesis (*conceptualizing phase*) and finally processes of contextualization of the learning process (*analysing phase*) which will lead to a gradual assimilation and personalization of the issues learned (*applying phase*).

The learning experience described here is placed in the above-mentioned framework and attempts to introduce it into the school system of the South of Italy. The study, part of a wider project named "MediaEvo", is based on the following research hypothesis: the curricular use of multimodal digital texts, within a proper digital learning environment, encourages students' engagement and facilitates exploration, problem solving processes and active learning.

THE DESIGN OF THE RESEARCH

The research experience has been divided into two phases: during the first phase – described in this paper – we conducted a pilot study in order to define the model of educational intervention. The preliminary study was carried in a classroom (IB) of "V. Alfieri" Secondary School of Foggia with the aim of identifying the plan of the activities

to be implemented within the curricular activity and to validate the project to be used during the second phase of the research.

The second phase of the research will take place in some secondary school classrooms of the Apulia region, and will be developed starting from the case study described below.

THE PILOT STUDY

The pilot study was divided into a series of activities lasting about two months, where the students undertook educational activities with new media.

Some elements of the design research are:

Table 1. Some elements of the design research for pilot study

People involved: 24 students
Learning by Design model This group will employ a multimedia approach adapting the 4 phases of LbD (Yelland <i>et al.</i> , 2008, pp. 202-203): • Experiencing: immersion in the everyday lifeworld of the learner. The teacher plans different kinds of experiences for learners, «in order to make links with their prior knowledge and experiences (<i>experiencing the known</i>) so that they are able to use it to make connections to the new learning that is planned to occur» (<i>experiencing the new</i>). • Conceptualising: this phase «enables learners to make meaning from their experiences and build ideas or concepts about the nature of things and ideas and how the world works». • Analysing: learners are «able to examine a context, event or piece of information and [...] to articulate in a systematic and critical way the underlying assumptions and implications of its application or function». • Applying: students apply what they know in diverse ways, especially in authentic contexts.
Learning resources Textbook Online resources Additional materials (texts, images, etc.)
Learning tools Computer with Internet connection / IWB (interactive whiteboard) Office: Power point and Word Comic Life Photocamera - Videocamera

Educational Unit Medieval history (1000-1350) Low Middle Ages
Methodology • Focus group before and after the treatment. • Observation of children behaviour through classroom field notes. • Detailed field notes of incidental conversation with children.

The work was carried out according to the following steps:

1. Selection of the learning objectives, disciplinary knowledge and media skills to be acquired at the end of the project.
2. Classroom profile: gathering of student's representations on medieval history and students' needs analysis.
3. Choice of activities to be implemented in the class, according to the educational objectives and the profile of the class, following the Learning by Design model (Neville, 2008).
4. Fulfillment of the educational path and systematic observation of students during the activities.
5. Data collection.

Each stage of the pilot study is described below:

1. Selection of the learning objectives, disciplinary knowledge and media skills to be acquired at the end of the project

The learning objectives have been identified among "Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione" (2007) and "Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado" (2003), while history knowledge have been derived from "Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado" (2003)³. As for media skills, they have been chosen according to the Recommendation of the European Parliament and of the Council (2006/962/EC) of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning and to the Commission Recommendation (2009/625/EC) of 20 August 2009 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society.

Learning objectives

- To know and use a specific disciplinary language.
- To use different types of sources (documentary, iconographic, narrative materials,

³ Italian secondary school learning and teaching programs.

oral texts, etc.), to elaborate one's own knowledge of specific issues.

- To find out about specific medieval and modern historical roots at the local and regional level.
- To formulate problems on the basis of collected information.

Knowledge of history

Within the historical period (1000-1350), some specific topics were selected to be explored during the learning experience:

- Federico II: life and reign
- The Crusades
- Life in the castle
- Local medieval history

Media skills

- To research, discuss and organize content on medieval history.
- To use tools and software to produce, organize and understand complex content through the use of the network.
- To organize the subject content in an original and creative way.
- To use all the information and the tools available in a critical manner.

2. Classroom profile: students' representations on medieval history and students' needs analysis

In order to outline the classroom profile all the useful elements have been collected.

- Students representations on the medieval history (focus group).
- Needs analysis and preferences about history learning (self-administered questionnaires and focus groups).

The group was more attracted by an educational path using digital and multimedia materials. That is the reason why history could be better appreciated by using the computer more frequently, either at home or in the classroom. Students describe the subject as a fascinating topic, "good, because you learn things about ancient times", but also "boring". The students seem curious and attracted to those new methods of study and learning. The interactive blackboard, the computer and all the new technologies will help to facilitate their learning.

Before starting the learning activities, some indications of students' learning styles were found (Mariani, 2000), with a specific reference to the history (Cantoia, Carrubba & Colombo, 2004).

3. Choice of activities to be implemented in the classroom

The activities have been chosen according to the educational objectives and the profile of the classroom.

The activities selected and settled in the classroom are described below:

A) *The medieval glossary*

The students make a glossary of key terms about medieval history. The terms have been selected after a brainstorming session. Only the most important words are selected according to some topics in medieval history.

The glossary is produced using a multimedia approach: each term is associated with one or more images, and with any additional resources associated with that term.

B) *Populate the castle*

Starting from the representation of a typical medieval castle, the student identifies the relevant parts of the building (drawbridge, warehouses, loopholes, etc.) and populates it with characters of the time, contextualizing the typical situations compared to the historical period in question.

C) *My interview with*

The student, into a young reporter's shoes, finds a set of questions to ask an expert or a historical figure about some events or themes of medieval history. Each student then tries to answer questions from other students, taking turns in the role of the journalist and / or expert.

D) *Middle Ages in radio and video*

After the selection of some key events of the historical period, students test themselves in the creation of an episode of news. Each student identifies a historical event to tell, writes the news and records the same audio format (with a voice recorder) or video (with a video camera).

E) *Once Upon a Time in the Middle Ages*

Students select a story or a typical situation of the medieval period (a carousel, a feast, a religious ceremony, a moment of the day, etc...) they tell their classmates and the teacher in a funny way or in a comic, using the Comic Life software.

For each activity learning objectives were defined, knowledge of history, media skills to be acquired at the end of the educational activity, the corresponding operations of the Learning by Design, among those identified by the model: experiencing (the known and the new), conceptualising (by naming and with theory), analysing (functionally and critically) and applying (appropriately and creatively).

The structure for each of the learning activities has been developed following these steps:

Table 2. Details of a single activity design

Activity name <i>Mediaeval glossary</i>
Activity description Phase 1 Students will undertake a glossary from medieval history key terms. The terms will be chosen after a phase of braistroming, during which the students will share a selection of search terms. The glossary will be a multimedia text, were definition, images and other resources will be combined. Phase 2 Students identify some terms of medieval history: e.g. the code, the library, miniature the knight, the castle, the bull, the seal, the arts, etc. Nowadays these terms, present in the everyday lexicon, have a different meaning compared with the medieval period one.
Educational outcomes Phase 1 • To support the research activities. • To encourage the creation of personal contents. • To combine, in an original way, multimedia information. • To encourage self-expressive procedures. • A more caring attitude towards historical buildings. Phase 2 • To reflect on words meaning, on their use in the past and in the present. • To create links between the past and the present language, recovering the original meaning of some terms. • To familiarize with the metaphorical language.
Phases of the work First part 1. Choice of words to be processed. 2. Choice of accompanying resources (images, links, additional texts, etc.). 3. Elaboration of the definitions. 4. Combination of information in an unified framework. Second part 5. Search of the meanings of the terms in a paper or digital dictionary or encyclopedia. 6. Comment on the different meanings. 7. Creation of the definitions.
Involved actors Students: individual or group activities and teacher support.

Learning materials • List of sources (websites, images, etc.). • Textbook of story • Paper or digital dictionary • Paper or digital encyclopedia
Tools for the task Computer with Internet Interactive whiteboard
Dissertation Production of a digital text (e.g. Power Point presentation).
Educational aims • To know and use specific terms of educational field language. • To use different sources for achieving knowledge on defined themes.
Knowledge of History • Specific terms of Medieval history.
Media skills • To research, discuss and organize content on medieval history. • To use tools and software to produce, organize and understand complex content through the use of the network. • To organize the subject content in an original and creative way. • To use all the information and the tools available in a critical manner.

4. Realization of the educational path and systematic observation of students during the activities

The researcher has completed an observation form, in order to measure the interest of students during each activity.

At the end of each activity students are asked to fill a satisfaction questionnaire about the performance of individual activities.

The students are therefore fascinated by the use of computers, the ability to paint, the animation of text, playing with images. During the different activities they have been very attentive to the functionality of the software. In a very spontaneous manner, they could change colors, fonts, shapes, not just on softwares such as PowerPoint and Word, but also on new softwares like Comic Life or "webwatching" for the research of images and links.

All the students showed great attentiveness and desire to learn not only using the softwares but, in general, during the whole activity.

5. Data collection

At the end of the learning experience, data collected have been analyzed during the

activities in classroom (focus groups, questionnaires, observation data).

The students much enjoyed the possibility to learn using various software, to deepen their knowledge of various historical topics while having fun and exchanging ideas.

The attitude of the students was active and purposeful: the students have showed commitment and willingness to deal with new technologies.

The most appreciated elements by students were:

- Working in cooperative group.
- Using new technologies in the classroom.
- Undertaking processes of learning by involvement.

Difficulties during the experience:

- Lack of integration of the project with the teaching of other disciplines.
- Sporadic educational intervention, perceived as an exception to the traditional teaching.

FURTHER DEVELOPMENTS

The preliminary research experience has provided useful insights for the further study that will be implemented in the coming months.

The second phase of the research, that will take place in some secondary school classrooms of the Apulia region, will increase the number of students and teachers involved in the project and will be included in the school syllabus. The research will involve two student groups (25 students in each group), both of the groups following a curriculum on medieval history. One of the two classes will apply the Learning by Design model, adapting the four phases of *experiencing*, *conceptualising*, *analysing* and *applying* (Yelland *et al.*, 2008) during 2 months. This experimental group will employ a multimedia and multimodal learning approach and will follow a digital fruition and production path (using MediaEvo website and other specific tools) in which it will be possible to share and build-up these contents with the other students or teachers.

The comparison group, on the contrary, will follow the traditional educational path.

We will adopt a quasi-experimental pre-test and a post-test design in which the groups are given, i.e. the two classes are empirically selected by the researcher, but we couldn't influence a random assignment of the students in each class.

N	O	X	O
N	O		O

The observation will be conducted before and after the unit. During the process, data will be collected through:

- Assessment grids before and after the experiment.
- Observation of children behaviour within classroom through video recording and field notes.
- Observation of teachers' behaviour through field notes.
- Detailed field notes of incidental conversation with children, teachers and parents.
- Analysis of textual materials produced by children.

The research phases will follow the structure summarized below:

Table 3. Research design

Group A (experimental group) Learning by Design model	Group B (comparison group) Traditional learning activities
Learning tools • Textbook • Transmedia learning environment	Learning tools • Textbook • Teacher's additional resources
Educational Unit: Medieval history (1.000-1.350) Low Middle Ages	
Methodology Quasi-experimental pre-test post-test non equivalent design in which the groups are given.	

Further key-aspects of the research will be:

- *Evaluation of students media texts.*

At the end of the teaching experience the works produced by students ("readers" and "writers") will be analyzed through socio-semiotic tools for the study of media texts. In particular, multimodal semiotics will assess mastery of the language acquired by the students (multiliteracies), beyond the disciplinary knowledge and learning objectives achieved.

- *Involvement of other classes in the project, following a multidisciplinary perspective.*

The research will be extended to a wider group and in the future in multidisciplinary teaching contexts. All this will ensure that the process becomes systematic and integrated into the curriculum.

- *Promotion of activities that develop the acquisition of technology skills among teachers.*

The involvement of teachers is very valuable and vital to the success of the project. The support of the project, as part of everyday teaching practice, will start from the sharing by the teachers of media tools and languages that students nowadays use to gain access to knowledge.

- *Extension of educational experience out of the school context.*

MediaEvo transmedia learning environment aims to improve learning experience beyond the time of the teaching curriculum, offering a learning experience that crosses formal spaces and times.

REFERENCES

- Bolter J.D., Grusin R., *Remediation. Understanding new media*, Cambridge, MIT Press, 1999.
- Cantoia M., Carrubba L., Colombo B. (2004), *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Roma, Carocci.
- Cope B., Kalantzis M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, London, Routledge.
- Dalsgaard C. (2006), *Social software: E-learning beyond learning management systems*. http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm
- Jenkins H. (2006), *Convergence Culture*, New York, NYU Press.
- Kalantzis M., Cope B. (2004), Designs for learning, *e-Learning*, 1(1), 38-92.
- Kalantzis, M. - Cope. B. (2005), *Learning by Design*, Altona, Common Ground.
- Kress G. (2003), *Literacy in the New Media Age*, London, Routledge.
- Kress G. (2005), Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning, *Computers and Composition*, 22 (2005) 5-22.
- Kress G. (2010), *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, London, Routledge.
- Kress G., van Leeuwen T. (2001), *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*, London, Arnold.
- Mariani L. (2000), *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Bologna, Zanichelli.
- Neville M. (2008), *Teaching Multimodal Literacy Using the Learning by Design Approach to Pedagogy. Case studies from selected Queensland Schools*, Melbourne, Common Ground.
- New London Group (1996), A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures, *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press.
- Unsworth L. (2001), *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*, London, Open University Press.
- Walker J. (2004). *Distributed Narrative: Telling Stories Across Networks*. <http://huminf.uib.no/~jill/txt/Walker-AoIR-3500word.pdf>
- Walker A., Huddleston B. & Pullen D.L. (2009), *An Overview of Technology in Society: an introduction to technoliteracy*, in D.L. Pullen, C. Gitsaki, M. Baguley, *Technoliteracy, Discourse and Social Practice: Frameworks and Applications in the Digital Age*,

Harshey, IGI Global, pp. 1-19.

Yelland N., Cope B. & Kalantzis M. (2008), Learning by Design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (3), 197-213.



Saussure et son signe: un bord de l'écriture

Héctor-Andrés Peña*

Abstract

Amid the heterogeneous textual *corpus* currently known as the «oeuvre manuscrite de Saussure», it is present a sort of inscription that would point out the essential difficulty of talking or «naming» the semiological unity recognized, by default, as «sign». A thorough analysis of this inscription would reveal that, contrary of the evidences offered by a wide tradition, the saussurean «linguistic sign», beyond determining the relationship between sound and meaning, would question the boundaries delimitating the areas of oral and written speech.

Keywords

Linguistics, semiology, linguistic sign, Ferdinand de Saussure, Ferdinand de Saussure's manuscripts.

Permettez-moi d'imposer des limites très modestes à ce que je tiens à partager avec vous. Il sera question d'attirer votre attention sur ce que je n'hésite aucunement à vous présenter comme une anecdote. Ce choix de l'anecdotique comme raccourci d'exposition, pour des raisons que j'essaierai tantôt d'indiquer, tantôt de détailler, répond à la particularité d'un problème qui, à mon avis, risquerait de s'évanouir hors d'un certain horizon de la figuration. En peu de mots, je dirais: cette anecdote synthétise, rend manifeste, ou figure la diversité de niveaux, l'ampleur des dimensions et l'épaisseur des couches qui définissent la nature des rapports – et leur complexe inséparabilité – entre les réflexions de Ferdinand de Saussure concernant cette unité sémiologique dite « signe » et celles relatives à l'oralité et à l'écriture. Après tout, pour lui, les « substances » graphique et sonore seraient, au moins en principe, reconnaissables et distinguables pour la linguistique, en tant que science sémiologique, exclusivement en raison de la *transformation*, du passage à la forme¹, effectué *comme* signe.

* Héctor-Andrés Peña, Université Paris X Nanterre, Faculté de Philosophie, 41bis Quai de la Loire - Studio 266 - 75019 Paris (France), hectorandresp@yahoo.es.

¹ Le sens que nous accordons au terme de «forme», sans négliger la vaste et intriquée tradition qui le détermine, est à ce point spécifique redevable aux réflexions de Catherine Malabou, pour qui la forme est déjà un «avoir forme de la différence». Voir notamment: Malabou, C.

Si je vous propose maintenant d'*imaginer*, de vous figurer la scène suivante, dont l'aspect anecdotique remarquerait son irréductibilité, ce ne pas tant pour vous plonger dans l'intimité d'un chapitre amusant de l'hagiographie du Maître de Genève, que pour insister sur le relief, sur la dimension performative, plastique, de cette composition au centre de laquelle le père de la linguistique noue le potentiel conceptuel de son signe avec les limites de l'oral et de l'écrit. Puisque je recours à la générosité de votre imagination, puisque je vous ai invité à la configuration d'une certaine image ou *imago*, il ne devrait pas paraître abusif de présenter cette scène comme une sorte de *performance* ou *happening* saussurien, dans lequel l'illisible et l'inaudible ont beaucoup à dire; peut-être, aussi, sur l'oralité et l'écriture.

Pour ne plus m'attarder, je vous demande d'imaginer un Ferdinand de Saussure brandissant des ciseaux et livré au désir ou au besoin de couper les feuilles de papier qu'il a devant lui. Posons, maintenant, notre regard sur ce même tas de feuilles qui constitue ce qui est aujourd'hui reconnu comme son œuvre manuscrite. Devant cette même page qui lui donnait tant de méfiance, face à cette page indélébilement marquée par la puissance tropique qui la rend *figure* privilégiée de l'un de ses concepts capitaux, Ferdinand de Saussure fit appel aux ciseaux au lieu – encore une fois – de se confier au stylo. Intervention éloquente à tous égards et densément parlante d'une violence infligée, non seulement sur la nature d'une espace d'écriture ou sur les dimensions qui encadrent ce qui se donne à lire, mais aussi, sur le *sens* de ce que pourrait être conçu comme ayant un sens et de ce que dire, concevoir, penser ou vouloir-dire sont censés *signifier*.

En certains points de ce *corpus* textuel dont les contours ne finissent pas encore de se fixer, se présentant plutôt comme *disjecta membra* malgré le zèle des recherches et la qualité de certains efforts de publication entrepris depuis la moitié du siècle précédent², Saussure n'hésite pas à donner lieu *effectivement* à une coupure portée à titre définitoire par ses conceptions du signe, du sens et du linguistique. Parmi des oscillations entre la fermeté de l'aphorisme et la force de détail de certaines démonstrations comportant plusieurs paragraphes, parmi des définitions, des hypothèses, des schémas, des exemples, des lacunes, des biffures... au milieu, en somme, des tentatives infatigables et parfois vacillantes de neutraliser la puissance spécialement «perturbatrice» du «mot» au sein de «la science des mots»³, une entaille se fait manifeste, articulée à la notation d'une onomatopée minimale: «Pan, pan»⁴.

² Parmi les nombreux matériaux consacrés à la hasardeuse histoire éditoriale des travaux saussuriens, nous renvoyons à: Bouquet, S. *Introduction à la lecture de Saussure*. Paris: Payot (1997) pp. 64-75 et *passim*. Fehr, J. *Saussure entre linguistique et sémiologie*. Paris: PUF (2000) pp. 35- 50 et Arrivé, M. *À la recherche de Ferdinand de Saussure*. Paris: PUF (2007) pp. 10-29.

³ Saussure in 2.11.3285 Ouv 3 ELG: p. 166): «Il y aura un jour un livre spécial et très intéressant sur le rôle du mot comme principal perturbateur de la science des mots» (dans les *Écrits de linguistique générale*: «à écrire sur...»)

⁴ Michel Arrivé (*À la recherche de Ferdinand de Saussure*. Paris: PUF (2007), p. 66) et Simon Bouquet (*Introduction à la lecture de Saussure*. Paris: Payot (1997) rendent témoignage – trop discrètement, à mon sens – de

Bien que la description de cette expérimentation extra-discursive, de cette charge conceptuelle disruptive qui a lieu juste là où le sens figuré donne à penser ce que la signification manque à exprimer avec justesse; bien que – disais-je – la description de ce geste lapidaire, désespéré ou résigné puisse être articulée à des développements très divers, concernant, entre autres, la question toujours délicate des réticences saussuriennes à rendre par écrit ses postulats, ou celle, cardinale à l'intérieur du projet théorique de Saussure, de la terminologie linguistique, je voudrais, sans les perdre de vue, centrer mon analyse sur la nature et la place de cette figure, sur le rare mutisme de son expressivité: Ferdinand de Saussure fait une coupure et ajoute: «Pan, Pan».

Deux questions fort simples révéleraient la portée de cette espèce d'énoncé «cata-verbal» ou «ana-graphém(at)ique», doué du volume et de la gravité d'une définition. La première, portant sur le «quoi» et relative, donc, aux matériaux et formes coupés ou coupants, ne pourrait recevoir une réponse ni homogène, ni simple, ni – c'est le plus important – *uniforme*. À la question «Qu'est-ce que Saussure a coupé?» il serait évidemment imprécis de répondre par un *quid*, un ceci ou un cela quelconque, pour la simple raison que ce que ce coup de ciseaux vise à atteindre, c'est justement l'uniformité, la forme «un». Une feuille, un papier voire cette feuille-là... l'«ineptie de la terminologie courante»⁵, le clivage métaphysique des discours précédents sur le signe, l'inadéquation de tout mot dénotant l'unité double de la Linguistique, ne sont *qu'une seule des faces* déployées et déchirées par cette coupure.

La deuxième question, dérivée directement du caractère complexe de ce «quoi» insaisissable en tant qu'unité ou élément, pointe du doigt la place, la topologie et la tropologie, – c'est-à-dire, vers une géographie lisible en deux dimensions au minimum –, que définit cette faille tectonique ébranlant le paysage thétique ou doctrinal de Saussure. En demandant où, dans quel endroit, a lieu cette entaille, on ne fait que repérer – ou du moins essayer – un *point de mots* brisés dans lequel le firmament, l'horizon conceptuel saussurien se rapproche si étroitement des étendues démonstratives ou rhétoriques qu'ils se confondent dans la netteté d'un éclat.

Je vous propose, arrivés à ce point où les lignes générales de cette description, que nous poursuivrons un peu plus tard, convergent dans la nécessité d'assigner une place à ce double ou dédoublement irréductible, de reprendre les mots de celui qui, à cette occasion-là, paraît ne pas s'en satisfaire.

Aussi bien dans le *Cours de linguistique générale* que dans ses manuscrits, Saussure emploie la métaphore, l'analogie ou la similitude des deux faces, le recto et le verso, d'une feuille pour manifester, dans toute leur consubstantialité, cette «essence double» – et inouïe, pour autant – qui caractérise les entités et le domaine linguistiques,

la présence de cette balafre parmi les feuilles reposant dans le fonds saussurien de la Bibliothèque Publique Universitaire de Genève.

⁵ Lettre du 4 janvier, d'un an indéterminé, à Antoine Meillet. Cf. Godel, Robert. *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F. de Saussure*. Genève: Droz (1957), p. 31.

et qui sert de titre à l'un des plus frappants et plus récemment publiés de ses textes manuscrits. Dans le *Cours*, qui reçoit à présent, et de façon plus ou moins dédaigneuse, l'appellation de «Vulgate» et qui constitue, néanmoins, la plus influente et répandue des présentations de la pensée saussurienne à propos de la linguistique générale – ou «philosophique», comme Saussure tenait à la qualifier –, l'inséparabilité du recto et du verso fait signe non seulement du «lien unissant un signifié à un signifiant» (CLG, p. 100), mais aussi de la langue elle-même: «La langue est encore comparable à une feuille de papier: la pensée est le recto et le son le verso; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso; de même dans la langue, on ne saurait isoler ni le son de la pensée, ni la pensée du son [...]». La suite de cette exposition tropique ou figurale, déterminant très discrètement les idées ainsi que les sons comme de «pures» abstractions «psychologiques» ou «phonologiques», aboutit à l'articulation d'un des principes cardinaux de la linguistique, et de la sémiologie en général, avec la délimitation du linguistique en tant qu'espace limitrophe, interstitiel: face à cet objet inédit et exclusif, nommé «pensée-son», la linguistique ne reconnaîtra rien d'autre que des *formes*.

Vous constatez bien ce qui est en jeu dans les deux paragraphes que je viens de synthétiser. La densité et la prépondérance de chacun des propos qui s'y enchaînent, le poids et la polysémie de chaque mot et la taille de l'ensemble axiomatique m'empêchent d'entreprendre ici l'analyse qu'ils demanderaient. Qu'il me soit accordé, cependant, de vous rappeler que cette feuille, celle qui apparaît comme métaphore d'une corrélativité aussi bien indissoluble qu'étrangère à toute hiérarchie, la même qui permet de relier d'une façon si étroite tant de propositions fondamentales, semble contraindre Saussure à déborder, à dépasser et à briser cette autre feuille, matérielle en soi et matérielle de par son obéissance envers la «matière écrite», dont le Maître de Genève avait tant de réserves à faire usage. Juste *comme si* la nécessité ou la convenance de concevoir la relation entre la pensée et la langue *comme* la coupure d'une feuille condamnait celui qui écrit sur l'une de ses faces à la détresse fatale de l'imprécision ou de la contradiction.

Or, comme je l'ai dit, si la métaphore de la feuille renvoie avec tant de justesse à la langue, ce n'est qu'à cause de la définition qui fait de celle-ci le modèle d'un «système de signes», et de la façon déterminante dont la conception saussurienne du signe dépend du «lien unissant» deux faces hétérogènes: celle des sons et celle des idées. En d'autres termes: la figure d'une feuille coupée ne se borne pas à illustrer ou à représenter les traits distinctifs d'une notion particulière, mais plus exactement, cette figure incarne *en effet* la nature incontournable d'un principe: «La pensée, chaotique de sa nature, est forcée de se préciser en se décomposant. Il n'y a donc ni matérialisation des pensées, ni spiritualisation des sons, mais il s'agit de ce fait en quelque sorte mystérieux, que la «pensée-son» implique des divisions et que la langue élabore ses unités en se constituant entre deux masses amorphes» (CLG, 156).

Avant d'examiner ce fragment inestimable, qui nous obligerait à penser jusqu'à quel point ou dans quelles conditions ce «fait en quelque sorte mystérieux» de l'élaboration des unités linguistiques par le moyen du découpage et de la division est à l'œuvre au

cœur de ce que subit Saussure en écrivant, je dois revenir sur notre feuille dans le but de manifester une justification et de faire appel à une distinction que je n'établis que par souci de clarté. Bien qu'à mon avis la valeur de cette anecdote, c'est-à-dire du fait que Saussure ait coupé, littéralement, *au lieu d'écrire*, exprime justement la difficulté de distinguer carrément, d'une part, ce qu'a fait, ce que fait le linguiste en général, et Saussure, de façon inaugurale et singulière, en écrivant sur une page quelconque, et d'autre part, la feuille figurée ou métaphorique qui sert, analogiquement, à la conception d'un principe sémiologique; bien que, bref, la différenciation d'une feuille concrète, utilisée pour écrire, et d'une autre, tropique ou idéale, s'avère, pour dire le moins, problématique, il faut noter que j'essaie de vous parler d'une troisième, de celle qui, portant la coupure – et l'onomatopée, ne l'oublions pas – tout à côté des mots et des dessins, parle (mais en quels termes?), inscrit (mais avec quelle espèce de graphèmes), ou donne lieu (voilà pourquoi je me suis permis de parler de *performance* et de *happening*) à l'indissociabilité des deux antérieurs et de leurs modalités respectives de rendre compte du sens. De ce sens que le linguiste devrait reconnaître, exprimer et *éprouver* en tant que coupure biface, comme effet de découpage.

La justification que j'avais annoncée tient, *doublement*, à ce je viens d'affirmer. D'un côté, elle se rattache à ce qui pourrait paraître «un choix», et, de l'autre, à ma thèse, selon laquelle le problème du signe et de la langue conçus comme coupure, bien au-delà d'être traité, transmis ou mentionné, travaille intégralement les possibles significatifs de ce qu'il ne serait pas impertinent d'appeler la *langue* – i.e. l'écriture, la rhétorique, la conceptualisation, la pragmatique, etc. – du linguiste. De ce linguiste-là, appelé Ferdinand de Saussure, exemplairement.

Ce que les lecteurs du *Cours* ou les connaisseurs des textes manuscrits de Saussure pourraient bien juger comme un «choix», plus ou moins arbitraire de ma part, à savoir la sélection de la métaphore de la feuille parmi d'autres figures, aussi bien suggestives ou parlantes qu'elle, mérite une précision justificative, non pas, ou non seulement – tel que je l'avais dit –, une justification. Il est indéniable que le ballon, correspondant à ce qui, dans une autre terminologie tentée par Saussure⁶, recevait le nom de «sème», et la vague, formée par le contact de l'air et de l'eau, – pour ne reprendre que les images les plus commentées⁷ évoquant la nature du signe linguistique – ont beaucoup à montrer sur les attributs de tel concept. Il est de même certain que la métaphore de la feuille fut employée par Saussure pour renforcer l'indissolubilité du lien entre la morphologie et la syntaxe⁸. Il est même probable que, comme le soutiennent certains,

⁶ Saussure, F. *Écrits de linguistique générale*. Paris. Gallimard (2002), p. 115.

⁷ Cf. Normand, «Le Cours de linguistique générale, métaphores et métalangage», *Langages*, n° 120, décembre 1995. Les savoirs de la langue: histoire et disciplinarité, pp. 78-90. et Milner, J-C. *Le périple structural. Figures et paradigme*. Paris: Verdier (2008), pp. 27-29.

⁸ Dans le deuxième cours, le professeur avait dit: « On pourrait représenter cette correspondance par la comparaison que voici: on ne peut découper le recto d'une feuille sans le verso. C'est par abstraction qu'on s'attache

en sa qualité d'image «courante à l'époque», celle de la feuille «n'a(it) par ailleurs rien de particulièrement original (...)»⁹. Outre le fait de noter que Saussure avait déjà depuis longtemps abandonné ses aspirations poétiques de jeunesse, et qu'en conséquence, l'«originalité» des ses figures apparaît comme un critère du moins questionable, ce qui m'intéresse c'est de remarquer le fait – qui devrait être clair à ce point de mon exposé – que la feuille coupée, la coupure, à la différence de n'importe quelle autre *analogon*, outil pédagogique ou recours rhétorique, c'est, au-delà d'un thème central et un principe linguistique, toute une *expérience sémiologique*. En plusieurs sens, dans tous les sens.

En premier lieu, dans une liste que je ne suis pas à même de mener à l'exhaustivité, je poserais ce sens dans lequel le rapport de la langue à la pensée est observé, de façon récurrente dans les textes saussuriens, comme effet d'une coupure. Disons que dans ce «premier sens» la coupure définit une expérience *objective* de la linguistique: le découpage, toujours double, des plans des sons et des idées est l'*objet* du discours linguistique. Dans un «second» lieu, qu'il faudrait reconnaître pourtant au plus intérieur du premier, on pourrait signaler un processus conceptuel, de formulation ou de conception, basé sur le champ sémantique ou le paradigme du découpage, du tranchage. À ce niveau-ci, à l'air de *mimésis méta-linguistique*, le linguiste devrait faire l'expérience de parler ou d'écrire comme s'il coupait, en confirmant et en endurant à même son discours et à la base de son savoir les découpages qui délimitent sa propre langue ainsi que cet autre savoir qui constitue son point de référence: celui dont le «sujet parlant» est détenteur.

Comme je l'ai tout à l'heure admis, la liste des sens intervenants à cette *expérience sémiologique* déployée par Saussure pourrait bien en inclure d'autres ou révéler la possibilité de décomposer plus minutieusement chacun des deux que l'on a indiqués. En s'en tenant à la distinction sommaire entre une certaine expérience passive, apparentée à la sensation, à ce qui est éprouvé, enduré ou subi, et une autre expérience active, proche de la tentative, de l'essai et de l'enquête, on aurait à doubler ou à dédoubler chacun des sens que j'évoquais. C'est dans cette mesure que l'*expérience sémiologique* saussurienne n'apparaît pas seulement comme expérience *du* double, comme connaissance acquise à partir de ces entités sémiologiques composées par *un* signifiant et *un* signifié, mais, aussi, comme expérience *double*, comme épreuve d'un sens qui n'en serait plus un: ni indépendamment concevable ou maniable par la parole du linguiste, ni présent en tant que tel dans une région quelconque de la Nature ou de l'Histoire.

Dans l'intention de me tenir à une distance précautionneuse des influx vertigineux de ces dédoublements, de ces «êtres à nature double», de ces termes «nuls en eux-

au recto ou au verso » (1.253-254.1833/1835.AM2- 3 // Rie, Gau).

⁹ Ce qui est plus discutable, c'est la suite de cette référence de Simon Bouquet (Bouquet, S. *op.cit.* p. 297): «ni de spécifique à la dyade du signe. Elle est courante, à l'époque, pour signifier l'indissolubilité».

mêmes» dont parlait Saussure¹⁰, en les voyant former des «tourbillons», je reprendrai notre liste, la même qui s'était arrêtée justement au deux, à l'impasse d'un deuxième ou double sens, la même qui semblait égarée dans le carrefour d'un double qui se multiplie sans cesse. Si je parle d'un tiers ce n'est pas pour sortir de l'impasse du second, c'est parce que ce que j'ai proposé d'appeler l'*expérience sémiologique* de Saussure suppose un autre, un troisième, sens. Peut-être le plus patent, quoiqu'en aucun cas le plus simple. Parler d'*expérience sémiologique* saussurienne renvoie, aussi, en son évidence polyvalente, à cette coupure-là que Saussure enfonça au sein de ses notes et que je vous ai demandé de ne pas perdre de vue. Là, dans ces morceaux de papier, la main de Saussure aurait emprunté un autre chemin, dépourvue des guides conventionnels des lettres et des mots, quoique dirigée en un sens précis: la démonstration qu'il n'y a d'autre sens que celui effectué par la coupure.

Dans le cadre de ce symposium consacré aux Oralité(s) et écriture(s), et par là, aux sens pluriels qui se croisent à cette conjonction, il aurait fallu que je tâchasse de vous faire entendre ou lire cette coupure que nous avons remarquée dans la surface d'une feuille dont les limites, tel qu'on l'a noté, se prolongent et s'enchevêtrent en trois niveaux au moins. Il aurait été, donc, convenable de trouver un régime de lecture ou d'écoute grâce auquel la singularité de ces trois feuilles – matérielle, métaphorique et expérimentale –, et la portée spécifique des coupures qui les traversent et les relient, s'exprimeraient en leurs propres termes. Cette entreprise, pourtant, me semble aussi bien ambitieuse que discutable. Pour les raisons que j'ai tenté d'articuler à la description de cette anecdote dans laquelle je vous ai proposé de reconnaître une *expérience sémiologique* radicale et inouïe, j'estime insuffisant et réducteur de forcer une traduction qui assigne un *gramma* ou qui fournisse une certaine *phoné* à cette entaille. À cette coupure qui, on l'a vu, ne se rend sans des résistances imbattables à la lecture, ni ne se laisse dire facilement par aucune *vox* (ni «mot», ni «terme», ni «signe», ni «langue», ni «sème», ni «symbole», ni «sôme», ni «parasome»¹¹).

Cette espèce de «cinquième élément», de *to pragma auto*¹² de la doctrine saussurienne, que je semble vous présenter sous l'aspect de l'indicible et l'illisible pourrait bien paraître une bizarrerie futile ou marginale. L'ésotérisme de cette coupure saussurienne et ma façon de l'amplifier ne seraient, pour autant, qu'un nouveau spécimen parmi d'autres monstres sujet à l'examen d'une certaine tératologie conceptuelle ou discursive. Je dois, cependant, vous rappeler que cette coupure, cette chose tellement rebelle autant à l'expression orale qu'écrite, n'est autre chose que le concept de signe de Saussure, le même qui se trouve encore à la base des développements et des élaborations les plus solides et répandus qui démarquent les domaines de l'oral et de l'écrit.

¹⁰ Cf. Legende... ELG... Cours.

¹¹ Il s'agit, évidemment, des essais terminologiques saussuriens.

¹² το πρᾶγμα αὐτό Lettre VII, Platon (chercher passage).

Il va sans dire que la position des études linguistiques envers les documents écrits et les «documents de langue» oraux est toujours surdéterminée par la démarcation saussurienne d'une linguistique dite «externe»¹³, «étrangère au système interne»¹⁴, et une linguistique, «interne», vouée à l'examen de «ce qui est ou devient *signe*»¹⁵ ou de la «constitution», à partir de deux «masses amorphes», de cette «mystérieuse» «pensée-son» à laquelle nous avons fait allusion il y a peu. Aussi serait-il oiseux à ce point de mettre l'accent sur le lien qui subordonne des notions telles que «phonème» et «graphème» à celle de «signe», de même que de se pencher sur le problème épineux du statut de l'écriture chez Saussure par rapport à la longue et diverse histoire de ce qu'on a appelé *phonocentrisme*. Même si je n'ai pas cessé d'insister sur la force et la façon dont cette coupure met en question les contours traditionnellement assignés à l'oral et à l'écrit, et même si une telle coupure et l'expérience sémiologique dont elle rend témoignage convergent vers ce concept que Saussure s'est résigné à nommer «signe», je n'ai pas voulu vous parler de quelque chose comme: «le signe saussurien et le partage oralité/écriture». Un tel dessein requiert des assurances, des vérités que, en toute franchise, je n'ai pas encore à ma disposition et que je ne suis pas sûr d'ailleurs de vouloir poursuivre.

Ce qu'en revanche je ne peux pas m'exempter de faire, c'est d'avancer quelques questions finales qui –permettez-moi de le dire – découpent les faces constitutives de *l'expérience sémiologique* qui a concentré notre attention.

Au vu – et il faudrait mettre en valeur la charge graphique, oculaire de cette expression – des tentatives graphiques qui foisonnent dans les points les plus déterminants aussi bien du *Cours de linguistique générale* que des notes manuscrites, là où Saussure traitait de la valeur, de la relation entre son et pensée, des unités linguistiques et de ce à quoi doit faire référence la linguistique en disant «signe»; au vu de cette sorte de «raison graphique»¹⁶ que l'on a, tellement à propos mis en face de la «raison algébrique» dont Saussure tenait à se réclamer; au vu de l'abondance et de la prépondérance des diagrammes, illustrations, schèmes et matrices qui accompagnent, aux bords des phrases et paragraphes, cette coupure, serait-il excessif d'admettre que la «masse amorphe» de la pensée linguistique saussurienne se «délimite» et prend forme autrement que de par la sonorité propre au verbal? N'est-ce pas, en conséquence, nécessaire de retracer, de redessiner cette sonorité sans son que, d'ailleurs, Saussure n'intégrait au champ de la linguistique «proprement dite» que sous la forme de cette synesthésie, presque oxymoron, célèbre de l'«image acoustique», dit aussi «figure vocale» et «image verbale»? Si, malgré les apparences et les rumeurs, Saus-

¹³ CLG 40.

¹⁴ *Ibid.* 44. qualificatif de l'écriture, élément par antonomase extérieur à la langue.

¹⁵ ELG p. 45 («De l'essence double du langage»: «(...) il n'EXISTE linguistiquement que ce qui est aperçu par la conscience, c'est-à-dire ce qui est ou devient *signe*».

¹⁶ Cf. Sung-Do Kim, «La raison graphique de Saussure», *Cahiers Ferdinand de Saussure* 61 (2008).

sure n'a jamais fixé une primauté absolue du son sur l'écrit, assurant, en revanche, expressément que «ce n'est pas le son qui est essentiel à la langue», quelle figure, degré ou aspect de telle «sonorité», que l'on n'aurait guère le droit de mentionner et d'écrire qu'entre guillemets, serait la «contrepartie», le double signifiant de ce signifié inséparable? Les idées, elles, doivent sonner, doivent produire et correspondre au son qui leur est propre. Ce son est-il audible ou scriptible? Loin de risquer une espèce de réponse je dois admettre que, me concentrant peut-être trop sur la coupure, j'ai laissé de côté, inexcusablement, le «Pan, Pan» qui l'accompagne.

COPIA PER L'AUTORE



Quando comunicano topi e papi

Aspetti di analisi linguistica del fumetto nel mondo neolatino

Stefanie Wagner*

Abstract

Comics and, for their special socialcultural characteristics, above all Disney Comics, seem to be adapted to reflect a generally used language register in which the reader can recognize his own linguistic habits, a kind of non-rearranged “spoken-written” language. But is this really so? Having analyzed fifty stories in the Romance languages French, Italian, Spanish and Portuguese, we have noticed several linguistic characteristics of proper comic-use, which present no equivalent in the oral or written language of general use. Assuming a comparative point of view, our article focuses on the characteristics and functions of punctuation, especially in comic balloons, the linguistic and pragmatic peculiarities of the comic dialogs and the particular use of the deixis. Thus, our article underlines that comics use writing techniques to imitate orality: not in the sense of a mimesis of reality but as a kind of reflection of a very expressive ordinary communication.

Keywords

Comic-strip, linguistic analysis, orality, writing techniques, expressivity.

INTRODUZIONE

La tecnica di una sintesi tra parola e immagine per trasmettere un messaggio o raccontare una storia non è per niente nuova: imitando il linguaggio orale, fin dal medioevo molti artisti inserirono delle parole scritte nei loro disegni per “far parlare” i rispettivi personaggi (Knigge, 2009, p. 8). Nell’ottocento, l’autore e disegnatore ginevrino Rodolphe Töpffer pubblica le sue sei “histoires en estampes” e, nella premessa della prima, definisce il suo stile nella maniera seguente:

Ce petit livre est d'une manière mixte. [...] Chacun de ces dessins est accompagné d'une ou deux lignes de texte. Les dessins, sans ce texte, n'auraient qu'une signification obscure; le texte sans les dessins ne signifierait rien. Le

* Stefanie Wagner, Universität Potsdam, Institut für Romanistik, Am Neuen Palais 10 - 14469 Potsdam (Germany), stwagner@uni-potsdam.de.

tout ensemble forme une sorte de roman, d'autant plus original qu'il ne ressemble pas mieux à un roman qu'autre chose (Hangartner, 2009, p. 37f).

Benché questa constatazione teorica contenga già l'essenza del fumetto stesso, l'anno di nascita ufficiale del genere fumetto risale al 1896, anno della prima apparizione del personaggio di *Yellow Kid* nel *New York World* (Knigge, 2009, p. 8; Pietrini, 2008, p. 24). Da quell'evento fino a oggi, il fumetto ha conosciuto uno sviluppo movimentato e ha finito per dividersi in diversi sottogeneri e per stabilirsi come genere artistico e letterario proprio¹.

Una delle case editrici più famose per i fumetti è senza dubbio la Disney, la cui vendita ha superato non poche crisi (Knigge, 2009, p. 20). Nate negli Usa², a partire dagli anni trenta e soprattutto dopo la guerra, le storie ambientate nell'universo di Paperopoli e Topolinia conquistano l'Europa dove vengono adattate linguisticamente sotto il profilo artistico³.

Rispettando le regole di lettura proprie del fumetto⁴, nonostante i disegni statici e le parole scritte, il lettore ha l'illusione di seguire un'azione in flusso con sottofondo sonoro comparabile a quella di un film (Knigge, 2009, p. 22): vi contribuisce l'alto grado di iconicità, il numero considerevole dei segni non linguistici (si pensi per esempio alle forme differenti delle nuvolette che simboleggiano pensiero, discorso, grido o bisbigliare, e ai segni che simboleggiano i movimenti) e le onomatopée:

Au-delà du discours direct utilisé dans les bulles [...], le lettrage, les pictogrammes et surtout les onomatopées font «vibrer» le silence de la lecture en introduisant un fond sonore directement perceptible. L'onomatopée, par une tentative de «visualisation sonore» (ou de sonorisation graphique) interpelle simultanément l'ouïe et le regard du lecteur (Bierbach, 2007, p. 355)⁵.

È questa la ragione per cui ci “raccapezziamo” in un ambiente che assomiglia al nostro, ma che viene abitato da topi e paperi? Se quest'universo fumettistico statico si basa sul nostro mondo reale in flusso, il suo linguaggio scritto riflette realmente il nostro linguaggio orale?

Per rispondere a domande come queste, abbiamo compilato un corpus che conteneva 50 storie⁶ per ogni lingua. Durante l'analisi comparativa ci siamo concentrati soprattutto sull'accertamento delle ipotesi seguenti: da un lato ci sono elementi linguistici

¹ Sulla storia del fumetto si vedano Hangartner (2009), Knigge (2009) e Pietrini (2008).

² Sul fumetto Disney negli Usa, soprattutto sull'opera di Carl Barks si veda Plathaus (2009).

³ Soprattutto in Italia si sviluppa una vera tradizione del fumetto disneyano *made in Italy*; per informazioni dettagliate si veda Pietrini (2008).

⁴ Per informazioni dettagliate si veda Peeters (1991).

⁵ Sulla semiotica e sull'iconicità nel fumetto si veda Bierbach (2007).

⁶ Per gli album consultati si veda la bibliografia.

che tutti i fumetti disneyani di provenienza neolatina condividono. Questi riguardano l'uso delle tecniche dello scritto per imitare la comunicazione orale quotidiana a un livello più globale (p.e. volume della voce, pause, emozioni non verbali⁷). Dall'altro ci sono elementi che variano secondo le convenzioni comunicative nelle lingue in questione ossia italiano, francese, spagnolo e portoghese. A parte il fatto che quest'aspetto pragmlinguistico dovrebbe riflettere la comunicazione quotidiana, supponiamo che in ogni lingua esistano degli elementi linguistici che siano utilizzati dal fumetto per ironizzare o perlomeno evidenziare qualche modo comunicativo specifico. Nelle pagine seguenti vedremo se queste ipotesi si sono verificate, quali tecniche dello scritto sono utilizzate dal fumetto in modo "normativo" e quali piuttosto in modo "fumettistico".

LA PUNTEGGIATURA

Il fumetto e, per le sue peculiarità socioculturali, soprattutto il fumetto disneyano, sembra rivelarsi adatto a rispecchiare un linguaggio di uso medio in cui il lettore possa riconoscersi, una sorta di "parlato-scritto" non rielaborato artisticamente. Ma è questo veramente il caso? Se soltanto diamo un'occhiata all'uso della punteggiatura, strettamente legata alla scrittura, ci accorgiamo che quell'uso, piuttosto che le consuete norme interpuntive, segue delle proprie convenzioni fumettistiche.

Cominciamo con il segno interpuntivo fondamentale – il punto fermo. Nella prospettiva testuale si tratta di un elemento di divisione e allo stesso tempo di forte connessione quando interrompe una sequenza segnando una pausa significativa. Questa, nel parlato e nella lettura a voce, è una marcatura indispensabile per caratterizzare la struttura informativa di un enunciato. Ritroviamo il punto fermo nelle didascalie e nei ballon dei fumetti spagnoli: [Paperino] *"Para mi, pescar es solo una excusa para dormir a orillas de un lago"* (Películas 7, 1995, p. 69); nei fumetti disneyani italiani, francesi e portoghesi, invece, è quasi assente. Qui viene sostituito quasi sempre dal punto esclamativo e, in secondo luogo, dai puntini sospensivi: [Topolino] *"Una passeggiata nel parco e poi tornerò a casa!"* (IGC 281, 2010, p. 9).

Per quanto riguarda il punto esclamativo si può dire che assolve normalmente soprattutto una funzione emotivo-intonativa tentando di marcare l'intonazione della frase, ossia, appunto, di riprodurre l'oralità. Nei fumetti italiani, francesi e portoghesi, però, asurge a segno interpuntivo principale che concentra su di sé una vastissima gamma di significati. Ne risulta l'accentuazione dell'intensità di ogni enunciato e l'abolizione dell'enunciazione neutra. Quest'accentuazione enfatica totale suggerisce quindi un parlato in cui nulla è semplicemente affermato, ma tutto sottolineato in maniera espressiva.

L'uso del punto interrogativo, invece, è normativo in tutte le storie analizzate.

⁷ Per esempio: "rimanere a bocca aperta".

Mentre l'utilizzo dei segni interpuntivi seguenti presenta particolarità fumettistiche in tutte le lingue analizzate:

- a) la reiterazione di punti esclamativi e interrogativi: [Topolino] "*Le fantôme noir!!*" (MPG 267, 2002, p. 84)
- b) la loro libera combinazione: [Paperone] "*¿Quééé?!*" (Películas 7, 2002, p. 59)
- c) il loro utilizzo da soli, scissi da ogni elemento verbale (questi segni singolarmente o variamente abbinati sostituiscono intere frasi simboleggiando stupore, incomprendimento, impazienza): [Paperoga] "*Calma! Mais a gente se enerva... mais o autocarro demora! Vai por mim!*" – [Paperino] "*?!?*" (PD 91, 2002, p. 56)
- d) l'uso singolo del trattino che occupa, triplicato, intere nuvolette per rappresentare perplessità, cioè il classico "rimanere a bocca aperta": [un passante] "*Vous ne comprenez rien au recyclage! C'est le conteneur pour le plastique!*" – [Topolino, in un cassonetto] "---" (MPG 267, 2002, p. 64).

Questi segni si liberano quindi dall'originaria funzione di "interpungere" per acquisire un valore autonomo.

In tutte le storie analizzate, presenta qualche particolarità anche l'uso dei puntini sospensivi. Essi sono molto diffusi nelle didascalie che possono introdurre o terminare sottolineando dunque o la continuazione della vicenda già cominciata o l'attesa di ciò che sta per accadere nello sviluppo della vicenda (si pensi agli innumerevoli "*poco dopo...*"). Appaiono anche anteposti e posposti allo stesso tempo come se volessero inserire le didascalie in un flusso di avvenimenti senza inizio né fine: "*...mientras un agradable sopor cae sobre otros...*" (Películas 7, 1995, p. 23).

Per quanto riguarda invece i balloon, i puntini sospensivi possono assolvere svariate funzioni. Oltre l'uso convenzionale di segnalare imbarazzo o esitazione (si pensi a tutti gli "*ehm...*", "*uhm...*" etc.), vi sono altre due funzioni fumettistiche. La prima consiste nel segno che annuncia un'interruzione, dovuta a un cambio di interlocutore o di progetto. Il caso più frequente è quando un personaggio non riesce a terminare ciò che voleva dire perché viene interrotto da un altro interlocutore – i tre puntini segnalano quindi la battuta rimasta in sospeso e il cambio di turno: [Topolino] "*Pippo! Va bene essere originali, ma tu...*" – [Pippo] "*Dà un'occhiata a quel supermercato e capirai!*" (IGC 281, 2010, p. 13). Se è lo stesso personaggio a cambiare progetto e si interrompe o perde il filo del discorso, allora i tre puntini marcano le autocorrezioni, i cambi del discorso, nel complesso la non-organizzazione del parlato: [Paperino] "*Se o sovina do meu tio não me obrigasse a fazer trabalhos ignóbeis... que acabam sempre mal!*" (PD 138, 2006, p. 39). La seconda funzione ha la sua origine nel fatto che lo spazio dei balloon è molto limitato, poiché i balloon non possono contenere battute eccessivamente lunghe. Nel caso in cui le dimensioni del testo eccedano quelle della nuvoletta, il fumetto ricorre quindi all'espedito di spezzare in due la battuta facendone terminare la prima metà con i puntini, per poi riprenderla nella vignetta successiva, che inizierà con i puntini sospensivi. In tal caso i puntini non corrispondono ad alcuna pausa o interruzione nel parlato né segnalano allusioni, turbamenti o cambi di progetto. Assumono sola-

mente la funzione di spezzare graficamente un flusso verbale in realtà ininterrotto.

In tutti i fumetti analizzati, c'è anche una certa abbondanza di virgole. Sono spesso inserite senza apparente necessità, se non addirittura infrangendo le norme interpuntive della lingua in questione. Talvolta staccano il verbo da uno dei suoi argomenti per mettere in evidenza il tema-soggetto dislocato a fine frase. In più, servono a spezzare enunciati troppo lunghi, cioè isolano le subordinate. Si tratta quindi di virgole la cui funzione consiste meno nel riprodurre intonativamente e indirizzare un eventuale lettura a voce, che nel rappresentare la mancata pianificazione di un ipotetico parlato in cui un complemento, una relativa, una coordinata possono venire aggiunti in un secondo momento, dopo una breve pausa (simboleggiata appunto della virgola disneyana): [Paperone] *"Non! Ils s'étaient réfugiés au Mexique, pour ne pas se faire arrêter!"* (MPG 269, 2002, p. 201).

Sono completamente assenti nel nostro corpus i due punti e il punto e virgola; probabilmente a causa della brevità degli enunciati.

Anche l'uso delle virgolette è abbastanza minoritario. Ci riporta completamente nel campo della scrittura e serve a riportare le parole altrui, soprattutto se queste sono scritte e vengono lette da un altro personaggio: [Paperone, leggendo un giornale] *"A-Ah! 'La vostra azienda naviga in cattive acque? Consulenti espertissimi & super-economici offronsi!'"* (T 2780, 2009, p. 24). I fumetti portoghesi ne fanno un uso molto più largo rispetto agli altri perché per riportare le parole altrui non fanno ricorso al neretto, ma sempre alle virgolette.

Il neretto (grassetto), quasi assente nel corpus portoghese, ma molto usato nei fumetti delle altre lingue, ha tre funzioni principali. Oltre a riportare le parole altrui, serve a sottolineare un elemento importante o un gioco di parole: [Paperino] *"Qualcuno ha comperato la Fabricony?"* – [un operaio] *"Già! È pare che voglia ristrutturarla **completamente!**"* (T 2780, 2009, p. 25). In questi casi il fumetto portoghese utilizza le virgolette o talvolta una scrittura rossa. La terza funzione, anche molto importante, è l'indicazione di un maggior volume delle parole pronunciate – qui si tratta quindi di un elemento grafico per imitare acusticamente la realtà. Il fumetto portoghese invece utilizza in quei casi una scrittura che cerca di imitare il suono aumentando per esempio il numero delle vocali: [Nonna papera, inondata da un diluvio proveniente dal bagno] *"Q-Quêêêêê!?"* – [Paperino, trasportato dall'acqua] *"Vovóóóóóóó!"* (PD 91, 2002, p. 13).

Soprattutto nei fumetti italiani l'uso del neretto è spesso inspiegabile. Si tratta forse di esigenze grafiche per motivi di equilibrio tra spazi neri e bianchi nella vignetta, ma ci si potrebbe domandare perché nelle altre lingue questo fenomeno non appaia in tale quantità o sia completamente assente.

Nei fumetti disneyani troviamo quindi una scrittura che utilizza le tecniche dello scritto (la punteggiatura e la grafica) per imitare sì il suono, l'oralità con il suo volume, le sue pause e interruzioni, ma non nel senso di una mimesi realistica: grazie all'abbondanza dei punti esclamativi e al limite spaziale si realizza un testo estremamente denso e espressivo in cui quasi tutti gli enunciati sono marcati e da cui la neutralità è spesso bandita.

I DIALOGHI

Questo si riflette anche nella struttura della comunicazione tra i personaggi. Benché il fumetto disneyano sia strutturato in forma di dialogo in cui due o più interlocutori condividono la stessa situazione comunicativa e parlano nella maggioranza dei casi faccia a faccia, troviamo in tutte le lingue pochissimi segnali discorsivi come “dimmi, guarda, senti etc.”, un fenomeno che rappresenta il contrario della lingua parlata. Nei fumetti disneyani gli interlocutori si rivolgono l'uno all'altro usando spesso un vocativo di parentela o degli allocativi in genere.

Per quanto riguarda i vocativi di parentela usati soprattutto dagli abitanti di Paperopoli⁸, sono molto frequenti in tutte le lingue *nipote*, *cugino* e *fratello* e per il vocativo *zio* si potrebbe parlare di un vero abuso che non corrisponde più a nessuna mimesi della realtà. Visto che le lingue in questione presentano delle possibilità di derivazione differenti, lo spagnolo, il portoghese e soprattutto l'italiano fanno un largo uso di diminutivi e accrescitivi per marcare il livello di affettività. In italiano quest'uso si nota già nei nomi, per esempio *Paperino* – *Paperone*, e i vocativi sono in generale usati soli, vale a dire senza il nome del personaggio: – *zio*, *zione*, *ziette*, *ziastro*, *nipotastro*, *cuginastro* (e così via): [Paperino] “*A quanto sembra, lo zione ha fatto le cose in grande!*” (T 2780, 2009, p. 147). In spagnolo e in portoghese l'uso dei vocativi con e senza il nome è equilibrato, mentre in francese i vocativi si usano quasi sempre con il nome del personaggio e sono molto rari i casi marcati come il seguente: [Paperone] “*Si jamais je t'attrape, neveu de malheur... grrr!*” (MPG 269, 2002, p. 198). Per quanto riguarda i nomi, nelle altre lingue si utilizza il nome inglese Donald per Paperino mentre Paperone ha sempre un nome che parla da sé: o si riferisce alla sua ricchezza come l'ispanoamericano *Tio Rico* e il francese *Picsou* o si fa riferimento al fatto che si tratta di un papero come l'ispanoamericano *Rico Mc Pato*, lo spagnolo *Don Gil Pato* e il portoghese *Tio Patinhas*. Dal punto di vista morfologico è anche interessante il nome del supereroe di Paperopoli: in italiano e in francese si tratta di una parola macedonia:

Paperin (o) – (*Diabol*)ik
Fantom (e) – (*Don*)[i]ald

In portoghese, invece, si utilizza un derivato riferendosi ancora una volta al fatto che si tratta di un papero: *Superpato*.

Per quanto riguarda altre forme di allocutivi si nota qualche differenza nelle lingue rispettive. Se l'uso di *ragazzi* (fr. *les gars*, portg. *rapazes*) e *amico* / *amici* (fr. *ami*, portg. *amigos*) è più o meno lo stesso in tutti i fumetti analizzati non è il caso per gli allocutivi di professione o rango. Sono molto frequenti e diversi nei fumetti italiani mentre nelle

⁸ Per informazioni dettagliate sugli abitanti di Paperopoli si veda l'albero genealogico della famiglia dei Paperi: http://www.parentistretti.it/blog/wp-content/uploads/2009/03/l_it-1024x787.jpg (24-06-2010).

altre lingue è diffuso solamente *chef*. Negli altri casi, invece, si utilizza o il nome, oppure *Monsieur / Senhor* (e così via): [la segretaria di Paperone] “*Lo so, principale, mi occupo io della vostra agenda!*” (T 2780, 2009, p. 23) – [la segretaria di Paperino] “*Ainda bem que está aqui, Sr. Waldo!*” (PD 138, 2006, 19). Il vocativo “*pato*” (rivolgendosi a Paperino) è invece una particolarità del fumetto portoghese: [un operaio] “*Já o tratei mal, pato, mas não posso vê-lo a ir ao encontro da morte!*” (PD 138, 2006, p. 50). Parlando di se stessi i ragazzi parlano anche di *patinho* mentre nelle altre lingue i personaggi vengono considerati piuttosto “umani”.

Se ora diamo un'occhiata ai pronomi allocutivi di cortesia, vediamo che nel fumetto italiano è completamente assente il pronome allocutivo referenziale “Lei”. In tutti i casi viene sostituito da “voi”, un fenomeno che va piuttosto in direzione opposta alla tendenza dell'italiano contemporaneo. In più, in tutte le lingue, l'uso dei pronomi allocutivi è abbastanza conservativo cioè nel fumetto disneyano è molto diffuso il ricorso agli allocutivi non reciproci. I fattori sono i seguenti:

- a) l'età
- b) un rapporto non simmetrico in base alla posizione sociale
- c) un cambio dal *voi* al *tu* (e viceversa) nel corso dell'evoluzione della vicenda
- d) l'ira che può far perdere la distanza.

Se nei fumetti italiani, spagnoli e francesi all'interno della famiglia i personaggi si danno del “tu”, nei fumetti portoghesi ci si dà anche del “Lei” se ci si rivolge a un personaggio di età maggiore che fa parte della stessa famiglia: [uno dei nipoti rivolgendosi a Paperino] “*O tio ainda está a dormir!*” (PD 138, 2006, p. 96).

Dal punto di vista pragmatico è anche interessante l'uso delle formule di saluto. Per quanto riguarda l'italiano troviamo per i rapporti confidenziali soprattutto *ciao* e le interiezioni come *ehilà*, *ehi*, *ohilà* e così via. In più, si potrebbe dire che il fumetto disneyano sta documentando la recente trasformazione di “*salve*” da saluto amichevole e confidenziale a una sorta di saluto universale che maschera sotto un'apparente disinvoltura l'incertezza e l'ambiguità dei rapporti. Si utilizza come formula di ingresso, di passaggio e anche per il commiato: [la segretaria di Paperone] “*Permettetemi di presentarvi [...]!*” – [un cliente] “*Salve!*” (T 2780, 2009, p. 27). Di conseguenza, sono piuttosto scarse le occorrenze di *buon giorno*, *buona sera* e *arrivederci*, cioè dei saluti comunissimi nell'italiano contemporaneo.

Benché si tratti di una voce originariamente dotta, “*salve*” non si ritrova nei fumetti delle altre lingue neolatine. Il francese fa ricorso ai comuni *Bonjour*, *Bonsoir*, *Au revoir*, *Salut* e qualche volta al *coucou* molto confidenziale. In spagnolo troviamo soprattutto *Hola* e *Adiós* mentre nei fumetti portoghesi l'uso di *bom dia*, *olà* e *bem vindo* è equilibrato e per le formule di commiato troviamo *Adeus* per i rapporti formali e *tchau* per quelli confidenziali.

In tutte le lingue appaiono anche saluti molto formali come *i miei omaggi* che, nella generale tendenza all'informalità della lingua del fumetto, hanno spesso l'effetto di una sorta di caricatura della formalità: [Paperone] “*Mes hommages!*” – [Rockerduck] “*Ce*

cher Picsou! Entre, je t'en prie! Entre! " (MPG 267, 2002, p. 33).

A parte le formule di commiato già menzionate, nei fumetti italiani e francesi troviamo anche la formula solenne, aulica *addio* / *adieu* che serve a caricare emotivamente una gamma molto vasta di sentimenti:

- a) un commiato definitivo non marcato enfaticamente (raro)
- b) un dolore estremo o il rimpianto / nostalgia per ciò che non tornerà mai più
- c) lo sdegno di un personaggio indignato: [Paperone, rivolgendosi a un agente] "*Non! Pas Au Revoir! Adieu!*" (MPG 269, 2002, p. 211).
- d) il sarcasmo di un truffatore verso il truffato
- e) il trionfo per la – presunta – sconfitta di un avversario.

LA DEISSI

Data l'interazione di parola e immagine che costituisce l'essenza del fumetto stesso, il fumetto può fare ricorso a un linguaggio ausiliare della comunicazione orale: la gestualità. Di conseguenza, il fumetto è ricchissimo dei deittici spaziali come *questo*, *qui* e così via: [I nipoti, vedendo una cosa strana] "*Eh! O que é isto?*" (PD 138, 2006, p. 91). A volte l'interazione parola / disegno è talmente stretta che il parlante non è visibile. Si mette quindi in primo piano solamente il gesto, accompagnato dal deittico, o addirittura si elimina l'oggetto indicato lasciandolo fuori vignetta.

Il fumetto fa anche un uso abbastanza largo della deissi personale nel senso dell'uso del pronome personale espresso, in più spesso dislocato a fine frase. In francese ritroviamo tale tendenza all'enfasi nel fatto che i pronomi in questione sono raddoppiati, cioè che appaiono i pronomi soggetto atoni e tonici: [Paperone, rivolgendosi a un cliente] "*De quoi vous mêlez-vous, vous?*" (MPG 269, 2002, p. 211). Questo fenomeno di raddoppiamento riflette proprio una particolarità del francese parlato; l'uso della struttura grammaticale di inversione nella lingua parlata, invece, rappresenta ancora una volta un uso fumettistico che va in direzione opposta alla realtà linguistica.

CONCLUSIONE

La nostra analisi ha evidenziato che il fumetto utilizza le tecniche dello scritto per imitare la comunicazione orale quotidiana non solamente per quanto riguarda il gesto e il suono che si rivelano spesso espressivamente marcati, ma anche il linguaggio proprio. Questo oscilla tra mimesi, enfasi e controtendenza rispetto alle lingue neolatine moderne.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Barbieri D. (1991), *I linguaggi del fumetto*, Milano, Bompiani.

Bierbach M. (2007), "Sprachwelten - Zur Semiose von Onomatopoetika in französischsprachigen Comics", in F. Leinen, G. Rings (eds.), *Bilderwelten- Textwelten- Comicwelten. Romanistische Begegnungen mit der Neunten Kunst*, München, Martin Meidenbauer, pp. 351- 379.

Hangartner U. (2009), "Von Bildern und Büchern. Comics und Literatur - Comic-Literatur", in H.-L. Arnold, A. Knigge (eds), *Comics, Mangas, Graphic Novels*, München, Boorberg, pp. 35-56.

http://www.parentistretti.it/blog/wp-content/uploads/2009/03/l_it-1024x787.jpg (24-06-2010).

Knigge A. (2009), "Zeichen-Welten. Der Kosmos der Comics", in H.-L. Arnold, A. Knigge (eds), *Comics, Mangas, Graphic Novels*, München, Boorberg, pp. 5-34.

Peeters B. (1991), *Case, Planche, Récit. Comment lire une bande dessinée*, Tournai, Casterman.

Pietrini D. (2008), *Parola di Papero. Storia e tecniche della lingua dei fumetti Disney*, Firenze, Franco Cesati.

Platthaus A. (2009), "Entenhausener Dramaturgie", in H.-L. Arnold, A. Knigge (eds), *Comics, Mangas, Graphic Novels*, München, Boorberg, pp. 57-73.

ALBUM CONSULTATI

IGC 281 = *I Grandi Classici*, n. 281, aprile 2010, Milano, Disney Italia.

MPG 267 = *Mickey Parade Géant*, n. 267, maggio 2002, Paris, Disney Hachette Presse.

MPG 269 = *Mickey Parade Géant*, n. 269, luglio 2002, Paris, Disney Hachette Presse.

PD 91 = *Pato Donald*, n. 91, ottobre 2002, Queluz, Edimpresa Editora.

PD 138 = *Pato Donald*, n. 138, settembre 2006, Queluz, Edimpresa Editora.

Películas 7 = *Películas*, n. 7, 1995, Madrid, Ediciones Gaviota.

T 2780 = *Topolino*, n. 2780, marzo 2009, Milano, Disney Italia.

COPIA PER L'AUTORE

INDICE

Introduction	5
Learning to learn and reading comprehension. An inquiry with adult students at the Faculty of Education of Roma Tre University <i>Cinzia Angelini</i>	7
La sagesse des nations dans la langue contemporaine: le proverbe <i>Valentina Cassano</i>	19
Communication d'écran à écran: entre écriture et oralité <i>Maria Rosaria Compagnone</i>	33
The word to the visitors: an analysis of guestbooks <i>Laura Corcione</i>	45
How do undergraduate students handle writing syntheses? <i>Nazzarena Novello & Lerida Cisotto</i>	55
Learning history writing and reading a story. Multimodal texts as a teaching tool <i>Rosaria Pace</i>	65
Saussure et son signe: un bord de l'écriture <i>Héctor-Andrés Peña</i>	79
Quando comunicano topi e paperi <i>Stefanie Wagner</i>	89

COPIA PER L'AUTORE

Finito di stampare nel mese di dicembre 2011
con tecnologia *print on demand*
presso il Centro Stampa "Nuova Cultura"
p.le Aldo Moro n. 5, 00185 Roma
www.nuovacultura.it
per ordini: ordini@nuovacultura.it

[Int_9788861347595_17x24bn_03]

COPIA PER L'AUTORE

École Doctorale Internationale *Culture, éducation, communication*

Avignon et Pays de Vaucluse, Barcellone *Pompeu Fabra*,
Foggia, Louvain, Paris Ouest Nanterre La Défense
Politecnica delle Marche, Potsdam, Roma Tre

L'École Doctorale Internationale (EDI) *Culture, éducation, communication*, fondée en 2005, propose une formation de haut niveau à la recherche qui permet aux doctorants d'acquérir des compétences transversales indispensables à tout chercheur, de maîtriser les langues et cultures de l'Union Européenne, et de créer un réseau international de jeunes chercheurs. L'Ecole est constituée par les Universités d'Avignon et des Pays de Vaucluse, de Barcellone *Pompeu Fabra*, de Foggia, de l'Université Catholique de Louvain, de Paris Ouest Nanterre La Défense, de l'Université Politecnica delle Marche, de Potsdam, de Roma Tre (siège légal).

Oralité(s) et écriture(s) est un exemple concret de la vocation internationale et interdisciplinaire de l'École Doctorale Internationale *Culture, éducation, communication*. Issu des présentations des doctorants lors du séminaire organisé à Otranto en juin 2010, le volume rend compte, à travers des recherches très différentes, du traitement de thématiques en lien avec les domaines évoqués dans le titre. Cet ouvrage est le troisième cahier de l'EDI, une collection qui donne aux doctorants la possibilité d'exercer une des tâches fondamentales du travail des chercheurs: communiquer les résultats de leurs travaux.

Pierpaolo Limone est professeur de Pédagogie expérimentale à l'Université de Foggia. Emma Nardi enseigne la même discipline à l'Université Roma Tre et dirige, depuis sa création, l'École Doctorale Internationale *Culture, éducation, communication*.