

Eliane G. Lousada
Olivier Dezutter (orgs)

LETRAMENTO ACADÊMICO

MERCADO[®]
LETRAS

Conselho Editorial

Alastair Pennycook

Allen Quesada

Ana Nery Damasceno Noronha

Ana Sousa

Antonieta Heyden Megale

Aparecida de Jesus Ferreira

Beatriz Gama Rodrigues

Carmen Jená Machado Caetano

Cátia Regina Braga Martins

Daniel Silva

Dllobia Santclair

Elaine Fernandes Mateus

Elkerlane Martins de Araújo

Fernanda Coelho Liberali

Joaquim Dolz

Kleber Aparecido da Silva

Lauro Sérgio Machado Pereira

Li Wei

Lynn Mário Menezes de Sousa

Gabriela A. Veronelli

Gisvaldo Araújo Silva

Manuela Guilherme

Reinildes Dias

Ofélia Garcia

Oseas Bezerra Viana Jr.

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Paulo Massaro

Renato Cabral Rezende

Rodriana Costa

Rosana Helena Nunes

Rosane Pessoa

Ryuko Kubota

Sávio Siqueira

Sweder Sousa

Tatiana Dias

Veruska Machado

Vilson Leffa

Viviane Resende

Eliane G. Lousada
Olivier Dezutter
(éds/orgs)

O LETRAMENTO ACADÊMICO
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
A DESENVOLVER PELOS
ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS

La littératie académique :
des compétences spécifiques
à développer chez les
étudiants
universitaires

MERCADO[®]
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O letramento acadêmico : competências específicas a desenvolver pelos estudantes universitários – *La littératie académique : des compétences spécifiques à développer chez les étudiants universitaires* [livro eletrônico] / Eliane G. Lousada, Olivier Dezutter (éds/orgs). – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2023.

ePub

Edição bilíngue: português/francês.

ISBN 978-85-7591-724-4

1. Ensino superior – Estudantes 2. Escrita 3. Letramento
4. Pesquisa educacional 5. Prática de ensino I. Lousada, Eliane G. II. Dezutter, Olivier.

23-161978

CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Letramentos acadêmicos : Ensino superior : Educação 378

capa: Studio Rotta Design Gráfico

gerência editorial: Vanderlei Rotta Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

revisão final: dos autores

bibliotecária: Tábata Alves da Silva – CRB-8/9253

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-lettras.com.br

livros@mercado-de-lettras.com.br

1ª edição

2 0 2 3

FORMATO DIGITAL

BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução ou armazenamento parcial ou total ou transmissão de qualquer meio eletrônico ou qualquer meio existente sem a autorização prévia do Editor. O infrator estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PREFÁCIO..... | 9 |
| PRÉFACE..... | 15 |
| <i>Regina Celi Mendes Pereira</i> | |
| PREMIÈRE PARTIE: <i>Quelques repères pour penser la littérature académique</i> | |
| PRIMEIRA PARTE: <i>Alguns elementos para pensar o letramento acadêmico</i> | |
| SE FORMER À LA LITTÉRATIE ACADÉMIQUE, UN DÉFI POUR LES ÉTUDIANTS ET POUR LES PROFESSEURS..... | 23 |
| <i>Olivier Dezutter, Eliane G. Lousada</i> | |
| LES PROFESSEUR.E.S D'UNE FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET LA LITTÉRACIE UNIVERSITAIRE: REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES..... | 45 |
| <i>Deborah Meunier, Olivier Dezutter</i> | |
| A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS ONLINE: NOVAS DIMENSÕES NAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM..... | 81 |
| <i>Juliana Bacan Zani, Luzia Bueno</i> | |

DES OUTILS NUMÉRIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT
DES GENRES TEXTUELS EN LANGUE ÉTRANGÈRE 103
Adriana Zavaglia, Anise d'Orange Ferreira

RHÉTORIQUE CONTRASTIVE ET TRADUCTION: À LA
RECHERCHE D'UNE RHÉTORIQUE TRADUCTIVE 129
Adriana Zavaglia, Renata Tonini Bastianello

DEUXIÈME PARTIE: *Échos d'expériences*
SEGUNDA PARTE: Relatos de experiências

LEITURA E DIVERSIDADE DE GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA ESFERA ACADÊMICA
PARA A FORMAÇÃO GERAL E DESENVOLVIMENTO
DO LETRAMENTO 159
*Milena Moretto, Cláudia de Jesus Abreu Feitoza,
Luzia Bueno*

O TRABALHO COM A ESCRITA EM UMA
DISCIPLINA ONLINE PARA VÁRIOS CURSOS:
ACERTOS E DIFICULDADES. 185
*Luzia Bueno, Maria Helena Peçanha Mendes,
Milena Moretto*

O PAPEL DO LABORATÓRIO DE LETRAMENTO
ACADÊMICO NO PROCESSO DE ESCRITA DOS
ESTUDANTES DA USP EM LÍNGUA PORTUGUESA 209
*Thiago J. Ferreira Santos, Jaci Brasil Tonelli,
Eliane G. Lousada*

ÉLABORATION D'UN COURS EN LIGNE D'ENTRÉE
DANS LA LITTÉRATIE UNIVERSITAIRE POUR LES
ÉTUDIANT.E.S EN ÉDUCATION 239
*Stéphanie Lanctôt, Christiane Blaser, Karine Lamoureux,
Marie-Ève Desrochers*

| | |
|--|-----|
| APPRENDRE À AIMER ÉCRIRE: UN DÉFI SURMONTABLE POUR LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE | 251 |
| <i>Christiane Blaser, Jacques Hillion</i> | |
| CURSO ESCRITA ACADÊMICA EM FRANCÊS: UM DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA APOIAR A MOBILIDADE ACADÊMICA | 271 |
| <i>Eliane G. Lousada, Jaci Brasil Tonelli, Ana Paula Silva Dias</i> | |
| ENSEIGNER LA LITTÉRATIE UNIVERSITAIRE : QUAND LES CONCEPTIONS DE LA LITTÉRATIE UNIVERSITAIRE ORIENTENT LES CHOIX DIDACTIQUES | 295 |
| <i>Sylvie Marcotte, Martine Peters, Judith Émery-Bruneau</i> | |
| DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO | 317 |
| <i>Stéphanie Lanctôt</i> | |
| SOBRE OS AUTORES | 339 |

PREFÁCIO

Costumo dizer que o convite para prefaciar um livro representa sempre uma satisfação dupla. A primeira se justifica em função da confiança e do reconhecimento em mim depositados; a segunda decorre do lugar privilegiado de leitora que tem acesso ao livro antes que este seja apresentado ao grande público. Soma-se a isso, a alegria adicional por se tratar de um tema que muito me interessa e sobre o qual tenho me dedicado nos últimos dez anos, na coordenação das ações do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA).¹ Trata-se, portanto, de uma inestimável oportunidade de conhecer, divulgar e fomentar diálogos com esta obra, em edição bilíngue, organizada por Eliane G. Lousada (USP) e Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke), que reúne reflexões e pesquisas de renomados autores brasileiros e estrangeiros sobre práticas de escrita acadêmica e habilidades de professores e alunos a serem desenvolvidas em contexto universitário.

Sobre o contexto mais amplo de emergência deste livro, intitulado *O letramento acadêmico : competências específicas a desenvolver pelos estudantes universitários / La littératie académique: des compétences spécifiques à développer chez les étudiants universitaires*, diria que, a partir das duas últimas

1. CAPES – PNPd – Processo nº 23038.007066/2011-60.

décadas, tanto no cenário acadêmico Internacional quanto Nacional, tem florescido o interesse na investigação da escrita acadêmica e dos processos que envolvem suas práticas formativas, elaboração e circulação. Aqui, no Brasil, esse interesse talvez tenha se intensificado nos últimos dez anos, dado o expressivo número de grupos de estudos, pesquisas em nível de Iniciação Científica e de pós-graduação, simpósios, números temáticos de periódicos e publicações em geral, relacionados ao tema nesse período. Ainda que alguns desses eventos estejam vinculados às discussões sobre os gêneros textuais-discursivos, o que é bastante legítimo e coerente, já que os indivíduos agem linguisticamente por meio dos gêneros (Marcuschi 2008), o foco das reflexões tem se voltado para a escrita acadêmica, para os diversos gêneros que circulam em contexto universitário, principalmente, e para as práticas de letramento acadêmico.

E por falar nessas práticas, sou de uma geração que não vivenciou efetivamente práticas sociais de letramento acadêmico, nem tampouco uma reflexão metacognitiva sobre a própria escrita durante a formação superior. A estrutura curricular do meu curso de graduação em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Língua Vernácula, assim como a de tantos outros colegas que cursavam outras Licenciaturas na mesma época, não previa um estudo sistemático do gênero a ser produzido. Obviamente, isso não significa dizer que não estivéssemos envolvidos com a escrita de textos acadêmicos, a exemplo de resumos, relatórios e ensaios monográficos dos trabalhos de literatura, mas esses exemplares eram bem restritos. Além disso, escrevíamos tentando acertar, sem que tivéssemos um direcionamento didático por parte de professores. A minha primeira resenha foi escrita quando já cursava o mestrado, ainda assim, sem ter uma orientação de como escrever e um feedback sobre o que precisaria ser melhorado (Schneuwly e Dolz 2004).

Em relação às práticas de letramento acadêmico mais efetivas, também não tive a oportunidade de participar de projetos de iniciação científica ou de extensão, pois nessa época não havia

a institucionalização destes projetos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e nem em tantas outras tantas instituições do país. A participação em eventos ocorria na condição de ouvinte. Ainda que fosse na condição de ouvinte, estar presente nesses eventos representava muito pra mim, era puro êxtase poder ouvir aqueles palestrantes famosos, diversificando, assim, o espaço da formação para além da sala de aula.

Os capítulos deste livro, portanto, me instigaram a fazer o breve relato acima a respeito de minhas vivências na graduação. Primeiramente, por desvelarem o quanto já avançamos nas discussões conceituais e metodológicas em pauta; em segundo lugar, por apontarem para os grandes desafios e inúmeras possibilidades de pesquisa ainda existentes nesse contexto. Sim, ainda há muito a investigar sobre a escrita acadêmica, processos formativos e práticas de letramento.

Esta publicação, então, ocupa esse nicho de investigação atual e necessário. O livro está organizado em dois blocos de discussão. O primeiro contempla reflexões conceituais e instrumentais na abordagem dos letramentos acadêmicos e o segundo reúne relatos e/ou experiências que focalizam processos formativos em diferentes situações no ambiente universitário.

Os cinco primeiros capítulos discutem as dimensões e desafios dos letramentos acadêmicos que se relacionam tanto aos estudantes quanto aos professores. Estes, no permanente processo de aprender a aprender e aprender a ensinar, desbravam caminhos, pensam em estratégias e ferramentas didáticas diferenciadas para públicos diversos, inseridos em diferentes Culturas Disciplinares (Hyland 2004), e com diferentes propósitos. É lugar comum afirmar que não há um modo de ensinar e nem, tampouco, um modo de aprender, daí a relevância do compartilhamento de saberes e práticas formativas, em conformidade com o que propõe a disposição dos capítulos deste livro. Aprendemos com os outros, com suas vivências que podem se transformar em nossas vivências também.

É o que contempla a segunda parte do livro. Os oito capítulos abordam práticas e experiências didáticas com a escrita acadêmica em contextos formativos diferenciados que perpassam desde formações on-line para estudantes de diferentes cursos, focalizam cursos de escrita acadêmica em língua estrangeira, práticas de ensino-aprendizagem de escrita na formação profissional e alcançam também aquelas voltadas para o letramento acadêmico dos docentes que atuam no ensino superior.

Dentre os capítulos, destaco um deles cujo título me chamou, particularmente, a atenção: *“Apprendre à aimer écrire: un défi surmontable pour les étudiantes et étudiants de la formation professionnelle”*. O exercício da escrita e tudo o mais com o qual se relaciona, costumeiramente, está associado a tensões, dificuldades, desafios etc. (não que esses sentimentos sejam exclusividade do ato de escrever, absolutamente, a vida em si é tensa e desafiadora, diuturnamente), mas por que não tentar fazer dessa atividade algo menos “doloroso” ou, ainda, tentar promover o reconhecimento de que a identificação e superação das dificuldades geram confiança e um sentimento gratificante que nos faz querer escrever mais e mais e, assim, desenvolver o “amor” pela escrita? A leitura deste livro representa um passo nessa direção.

Finalizo este prefácio, renovando os agradecimentos aos organizadores, parabenizando todos os autores e retomando algo que tenho mencionado nos workshops de escrita acadêmica promovidos pelo ATA e que está em conformidade com os fundamentos deste livro. Não basta pensar a escrita acadêmica em si mesma e por ela mesma. É importante discutir sobre os gêneros acadêmicos, sua estrutura conceitual e composicional (Bakhtin 1992), mas acima de tudo, faz-se necessário pensar sua dimensão didática, interacional, os seus modos de circulação, tendo em vista possibilitar o acesso e proficiência a um maior número de estudantes.

Regina Celi Mendes Pereira
João Pessoa, 20/01/2023

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (1992[1979]). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- HYLAND, Ken (2004). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Ken Hyland Michigan Classics Ed.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

PRÉFACE

J'ai l'habitude de dire que l'invitation à préfacer un livre représente toujours une double satisfaction. La première se justifie par la confiance et la reconnaissance qui sont accordées à la personne experte à qui la tâche est confiée; la deuxième découle de la position privilégiée de lecteur qui a accès au livre avant qu'il ne soit présenté au grand public. À cela s'ajoute la joie supplémentaire de traiter dans ce cas d'un sujet qui m'intéresse beaucoup et auquel je me suis consacrée ces dix dernières années, en coordonnant les actions du projet Ateliers de Textes Académiques (ATA).² Il s'agit donc d'une occasion inestimable pour connaître, diffuser et commenter cet ouvrage, en édition bilingue, dirigé par Eliane G. Lousada (USP) et Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke), qui rassemble des réflexions et des recherches d'auteurs brésiliens et étrangers de renom sur les pratiques et les compétences d'écriture académique à développer dans le contexte universitaire par les enseignants ainsi que par les étudiants.

En ce qui concerne le contexte large de l'émergence de ce livre, intitulé *La littératie académique : des compétences spécifiques à développer chez les étudiants universitaires*, je dirais que, depuis les deux dernières décennies, tant dans le milieu académique

2. CAPES – PNPd – Processo n° 23038.007066/2011-60.

international que national, a fleuri l'intérêt pour la recherche sur l'écriture académique et les processus impliquant ses pratiques formatives, son élaboration et sa circulation. Au Brésil, cet intérêt s'est intensifié au cours des dix dernières années, étant donné le nombre important de groupes d'études, de recherches au niveau des études supérieures, de colloques, de numéros thématiques de périodiques et de publications en général, liés à cette question. Bien que certains de ces événements soient liés à des discussions sur les genres textuels-discursifs, ce qui est tout à fait légitime et cohérent, puisque les individus agissent linguistiquement à travers les genres (Marcuschi 2008), les réflexions se sont concentrées sur l'écriture académique, sur les différents genres qui circulent dans le contexte universitaire, notamment, et sur les pratiques de la littérature académique.

En parlant de ces pratiques, je suis issue d'une génération qui n'a pas fait l'expérience effective des pratiques sociales de la littérature académique, ni d'une réflexion métacognitive sur l'écriture elle-même au cours des études de premier cycle. Le programme de mon diplôme de baccalauréat en langue anglaise et langue vernaculaire, à l'image d'autres collègues qui étudiaient d'autres programmes en Lettres en même temps, ne comportait pas d'étude systématique du genre à produire. Évidemment, cela ne signifie pas que nous n'avons pas été amenés durant notre formation à rédiger des textes académiques, tels que des résumés, des rapports et des essais monographiques d'œuvres littéraires, mais ces exemples étaient très restreints. De plus, nous écrivions en essayant de bien faire les activités d'écriture proposées, sans avoir de conseils didactiques de la part des enseignants. *Mon premier compte rendu critique* a été rédigé alors que j'étais déjà en train de suivre mon programme de maîtrise, et ce, même si je n'avais pas reçu de conseils sur la façon d'écrire ce genre, ni de commentaires et de retour sur ce qui devait être amélioré (Schneuwly et Dolz 2004).

En ce qui concerne les pratiques de littérature académique plus efficaces, je n'ai pas non plus eu l'occasion de participer à des

projets d' "initiation scientifique"³ ou d' "extension universitaire"⁴ car à l'époque il n'y avait pas d'institutionnalisation de ces projets à l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB) ni dans plusieurs d'autres institutions du pays. La participation aux événements s'est faite en tant qu'auditrice. Le fait de pouvoir participer à ces événements, même en tant qu'auditrice, signifiait beaucoup pour moi, c'était une pure extase de pouvoir écouter ces orateurs célèbres, diversifiant ainsi l'espace de formation au-delà de la salle de classe.

La lecture des chapitres de ce livre m'a donc incitée à élaborer le bref compte-rendu ci-dessus de mes expériences en tant qu'étudiante au premier cycle. D'une part, parce qu'elles révèlent l'état d'avancement des discussions conceptuelles et méthodologiques sur le sujet; d'autre part, parce qu'elles mettent en évidence les grands défis et les nombreuses possibilités de recherche qui existent encore dans ce contexte. Oui, il y a encore beaucoup à étudier sur l'écriture académique, les processus formatifs et les pratiques de littératie.

Cette publication occupe donc ce créneau de recherche actuel et nécessaire. Le livre est organisé en deux sections de discussion. La première comprend des réflexions conceptuelles et instrumentales sur l'approche des littératies académiques, et la deuxième rassemble des compte-rendus d'expériences qui se concentrent sur les processus formatifs dans différentes situations de la vie universitaire.

Les cinq premiers chapitres traitent des dimensions et des défis de la littératie académique, tant pour les étudiants que pour les enseignants. Ces derniers, impliqués dans le processus permanent d'apprendre à apprendre et d'apprendre à enseigner, rompent

3. Il s'agit d'un programme de formation à la recherche qui peut être réalisé par des étudiants à la licence pendant un an et qui est dirigé par un enseignant.

4. L'extension universitaire est une des fonctions des universités brésiliennes qui consiste à partager le savoir construit à l'université avec la société, à travers, par exemple, l'offre de cours libres.

avec les sentiers habituels, pensent à différentes stratégies et outils didactiques pour différents publics, insérés dans différentes Cultures Disciplinaires (Hyland 2004), et avec différents objectifs. Il est banal d'affirmer qu'il n'existe pas qu'une seule façon d'enseigner et qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'apprendre, d'où la pertinence du partage des connaissances et des pratiques formatives, conformément à ce que proposent les chapitres de cet ouvrage. Nous apprenons des autres, de leurs expériences, qui peuvent devenir nos expériences aussi.

Les huit chapitres de la deuxième partie du livre abordent les pratiques et les expériences didactiques de l'écriture académique dans différents contextes formatifs qui vont de la formation en ligne pour les étudiants de différents cours, en passant par les cours d'écriture académique en langue étrangère, les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture dans la formation professionnelle, aussi bien que l'alphabétisation académique des enseignants qui travaillent dans l'enseignement supérieur.

Parmi les chapitres, j'en retiens un dont le titre a particulièrement attiré mon attention : *Apprendre à aimer écrire : un défi surmontable pour les étudiantes et étudiants de la formation professionnelle*. L'exercice de l'écriture et tout ce qui s'y rapporte est généralement associé à des tensions, des difficultés, des défis etc. (non pas que ces sentiments soient exclusifs à l'acte d'écrire, dans l'absolu, la vie elle-même étant quotidiennement vécue en tensions et pleine de défis). Pourquoi n'essayerions-nous pas de rendre cette activité moins "douloureuse"? Nous pourrions même essayer de faire reconnaître que l'identification et le dépassement des difficultés génèrent de la confiance en soi et le sentiment de gratification qui nous donne envie d'écrire de plus en plus. La lecture de ce livre représente un pas dans cette direction.

Je termine cette préface en renouvelant mes remerciements aux organisateurs, en félicitant tous les auteurs et en reprenant un point que j'ai évoqué dans les ateliers d'écriture académique promus par l'ATA et qui s'inscrit dans les fondements de ce livre. Il ne suffit

pas de penser à l'écriture académique en soi. Il est important de discuter des genres académiques, de leur structure conceptuelle et compositionnelle (Bakhtine 1992), mais surtout, il est nécessaire de penser à leur dimension didactique et interactionnelle, à leurs modes de circulation, en vue d'en permettre l'accès et la maîtrise à un plus grand nombre d'étudiants.

Regina Celi Mendes Pereira

Références

- BAKHTINE, Mikhail (1992[1979]). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- HYLAND, Ken (2004). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Ken Hyland Michigan Classics Ed.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- SCHNEUWLY, Bernard et DOLZ, Joaquim (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

PREMIÈRE PARTIE
*Quelques repères pour
penser la littérature académique*

PRIMEIRA PARTE
*Alguns elementos para
pensar o letramento acadêmico*

SE FORMER À LA LITTÉRATIE ACADÉMIQUE, UN DÉFI POUR LES ÉTUDIANTS ET POUR LES PROFESSEURS

*Olivier Dezutter
Éliane G. Lousada*

Introduction

Au cours des vingt dernières années, le champ de la littérature académique s'est progressivement constitué en tant que domaine de recherche et d'intervention spécifique (Lillis et Scott 2007). Les travaux scientifiques qui s'y rapportent se sont multipliés en abordant la problématique selon des angles divers: linguistique (Garnier *et al.* 2015), pédagogie de l'enseignement supérieur (Swales et Feak 1994; Sutton 2012; Thaïss *et al.* 2012), didactique de la langue d'enseignement (Chartrand et Blaser 2008; Delcambre et Lahanier-Reuter 2012) ou des langues secondes ou étrangères (Molinié et Moore 2012).

Dans de nombreuses institutions, la formation à la littérature académique est de plus en plus présente, et considérée comme un élément clé pour soutenir la réussite des études supérieures

d'une population étudiante aux profils de plus en plus diversifiés. Les actions de formation se déploient sous des formes variées et souvent complémentaires: centres d'appui spécialisés offrant des consultations individualisées, modules préparatoires, cours ou activités insérées dans les programmes des différentes filières de formation.

Si l'enjeu du développement des compétences en littérature académique concerne l'ensemble de la population étudiante, il faut aussi prendre en compte le fait que certaines catégories d'étudiants peuvent éprouver des besoins spécifiques. C'est le cas, entre autres, des étudiants qui réalisent tout ou partie de leurs études postsecondaires dans une langue seconde ou étrangère. Qu'ils suivent un programme dans leur pays d'origine ou qu'ils soient en situation de mobilité dans une université à l'étranger, ces étudiants sont souvent confrontés au fait qu'au-delà des spécificités propres aux différentes disciplines scientifiques (Bazerman *et al.* 2005), les discours et les pratiques langagières en vigueur dans le contexte des études sont aussi marqués par des traits culturels qu'il faut être capable de repérer et de s'approprier. Cet aspect, étudié par Kaplan (1987), initiateur de la rhétorique contrastive, a été développé par d'autres chercheurs sous l'expression "rhétorique interculturelle". Hidden (2009) souligne en ce sens la pertinence d'initier les apprenants allophones aux aspects culturels spécifiques des genres discursifs qu'ils seront amenés à produire dans une langue, et suggère d'aborder avec eux la question de "la variabilité culturelle des genres" (Hidden 2009, p. 6) tout en reconnaissant qu'il s'agit d'une question délicate à traiter.

Au-delà des besoins spécifiques que nous venons d'évoquer, selon nos propres expériences de professeurs universitaires consacrant une partie de leurs travaux aux questions relatives à la littérature académique en langue première ou en langue seconde ou étrangère, deux défis importants restent à relever à l'heure actuelle.

Le premier défi concerne la sensibilisation des étudiants, formés dans leur langue première ou dans une langue seconde ou étrangère, à la spécificité des compétences qu'ils doivent développer

dans le domaine de la littérature académique et aux caractéristiques des genres de textes à lire et à produire dans le contexte de leurs études, alors qu'ils sont souvent préoccupés en priorité par les nouveaux contenus à apprendre en lien avec la spécialité universitaire dans laquelle ils se forment. Le deuxième défi a trait à la sensibilisation de l'ensemble des formateurs universitaires au rôle qu'ils ont à jouer dans le soutien au développement de ces compétences et dans le processus d'acculturation de tous leurs étudiants, nationaux ou internationaux, à de nouvelles pratiques discursives, une mission qui n'est pas réservée aux spécialistes de la langue.

C'est dans cette perspective que nous avons entamé un programme de recherche conjoint mobilisant des équipes de collègues aux expertises complémentaires du Brésil et du Québec.¹ Le programme touche principalement le volet écrit de la littérature académique, et en particulier l'écriture, et il est organisé selon trois volets complémentaires. Le premier volet vise à mieux connaître les pratiques et les représentations des étudiants par rapport aux différents genres de textes qu'ils sont amenés à rédiger durant leur formation postsecondaire. Le second volet concerne l'analyse du fonctionnement discursif des genres les plus courants, en particulier dans les programmes de formation en sciences humaines et sociales. Le troisième volet consiste, sur la base des résultats des deux premiers volets, à concevoir un dispositif de formation pour les enseignants universitaires spécialistes et non spécialistes de la langue, qui a finalement pris la forme d'un site d'autoformation, en voie de finalisation.

Dans ce chapitre, nous présentons les principaux éléments qui ressortent des données recueillies auprès des étudiants (volet 1)

1. Ce programme de recherche a réuni trois universités brésiliennes (USP, UNESP, USF) et l'Université de Sherbrooke au Canada et a bénéficié durant la période 2016 à 2020 de trois financements différents: le premier a été celui du MRI-Québec; par la suite, il a obtenu un financement AUF (Agence universitaire de la Francophonie) et, finalement, un financement CAPES-DFATD.

ainsi que les contenus et activités d'autoformation retenus pour le site (volet 3).

Au préalable, nous revenons sur nos choix terminologiques et proposons une manière de catégoriser l'ensemble des textes qui relèvent de la littératie académique.

Le choix de l'étiquette générique: littératie académique

Les premiers écrits relatifs à la littératie académique ont été produits en langue anglaise au début des années 2000 (Lillis et Scott 2007). L'étiquette alors la plus largement utilisée est celle de 'academic literacy', qui se décline selon les volets ciblés en *academic writing* et *academic reading*. On retrouve à l'heure actuelle quelques traces du recours à l'expression '*university writing*' en particulier pour les activités offertes par les '*writing and communication centre*' existants au sein de plusieurs institutions postsecondaires au Canada et aux USA.²

Dans les écrits en français, on observe une oscillation entre les étiquettes 'littératie académique' et 'littératie universitaire'. Delcambre et Lahanier-Reuter (2012) optent pour la seconde étiquette en justifiant ce choix par le fait que le terme 'académique' présente selon elles une possible connotation dépréciative en français. Suivant le modèle proposé par les chercheurs du courant des New Literacy Studies (Lea 2008), elles déclinent l'expression au pluriel: littératies universitaires, afin de marquer l'idée que l'objet d'étude considéré n'est pas une capacité cognitive d'ordre général, mais qu'il couvre une grande diversité de pratiques d'ordre social et culturel, inscrites dans des contextes particuliers.

2. Par exemple, au Canada, celui de l'Université de Waterloo (<https://uwaterloo.ca/writing-and-communication-centre/>) ou, aux États-Unis, celui du Massachusetts Institute of Technology (<https://cmsw.mit.edu/writing-and-communication-center/>).

Pour notre part, nous optons quand même pour le singulier ‘littératie’ avec pour intention de référer non à une capacité, mais bien au champ dans son ensemble, tout en proposant, comme on le verra dans le point suivant, une modélisation de ce champ qui révèle la diversité des situations de lecture et d’écriture qui le composent ainsi que la diversité des acteurs impliqués. Nous privilégions aussi l’adjectif ‘académique’ en tenant compte des contextes linguistiques et institutionnels qui nous intéressent. En effet, dans le contexte du Québec francophone, une des limites que nous voyons à l’utilisation de l’adjectif ‘universitaire’ est qu’il ne renvoie qu’à la partie des formations postsecondaires assurées dans des institutions universitaires alors que la problématique concerne aussi les formations postsecondaires offertes dans des institutions d’enseignement supérieur, comme les cégeps,³ qui n’ont pas toutes, dépendamment des réalités institutionnelles propres à chaque pays, le statut universitaire. De plus, en portugais du Brésil, suivant le modèle de l’anglais, c’est l’étiquette littératie académique, traduite comme “Letramento Acadêmico” (Ferreira et Lousada 2016) qui est utilisée de manière très fréquente, alors qu’au Portugal les chercheurs l’ont traduite par “Literacia Acadêmica” (Carvalho 2014). C’est donc à partir des usages que nous venons de décrire en anglais, en français et en portugais, ainsi que des contextes comme celui du Québec, que nous avons choisi le terme “littératie académique”.

La catégorisation des textes relevant de la littératie académique

Comme indiqué précédemment, un des objectifs de nos travaux de recherche consiste à tenter de mieux comprendre les caractéristiques des textes que les étudiants sont amenés à rédiger dans le cadre de leurs études postsecondaires. La grille d’analyse que nous adoptons est celle des genres textuels proposée par Bronckart (1997). Il définit le genre

3. Collège d’enseignement général et professionnel.

comme “un construit historique, disponible dans l’intertexte et qui s’adapte toujours à l’évolution des enjeux communicatifs” Bronckart (1997, p. 110). Chaque texte relève d’un genre spécifique et est le fruit des contextes sociaux dans lesquels il émerge.

En considérant le contexte de la formation postsecondaire comme un espace spécifique de communication sociale, nous avons commencé par tenter de répertorier l’ensemble des situations d’écriture qui engagent à titre de scripteur responsable d’une part les étudiants et d’autre part les professeurs-chercheurs. Chaque type de scripteur détermine une sphère d’activité distincte, à savoir d’un côté la sphère des études postsecondaires et de l’autre la sphère de la carrière académique. Comme le montre le schéma ci-dessous, à l’intérieur de chaque sphère les textes peuvent être distingués selon leur visée principale.

Dans la sphère d’activité associée aux études postsecondaires, les étudiants exercent leur métier d’étudiant (Coulon 2000) et apprennent le futur métier qu’ils exerceront dans la vie professionnelle. Pour ce faire, ils produisent des textes demandés par les professeurs et évalués par eux. Deux sortes de textes peuvent être distingués, correspondant à deux types d’objectifs:

- des textes associés à l’apprentissage des différents contenus des disciplines de référence contribuant à la formation, qui peuvent relever de différents genres: résumé, synthèse, réponse à développement, compte rendu, fiche de lecture etc.
- des textes à visée de formation professionnelle auxquels les étudiants sont initiés parce que ces textes ont une visée directement professionnalisante ou parce qu’ils font partie des pratiques professionnelles effectives dans des domaines précis:⁴ rapport de stage ou d’intervention, planification de leçon pour les étudiants en formation à l’enseignement, journal de bord réflexif...

4. Rinck et Sitri (2012) proposent à ce sujet une distinction entre textes professionnalisants et textes professionnels.

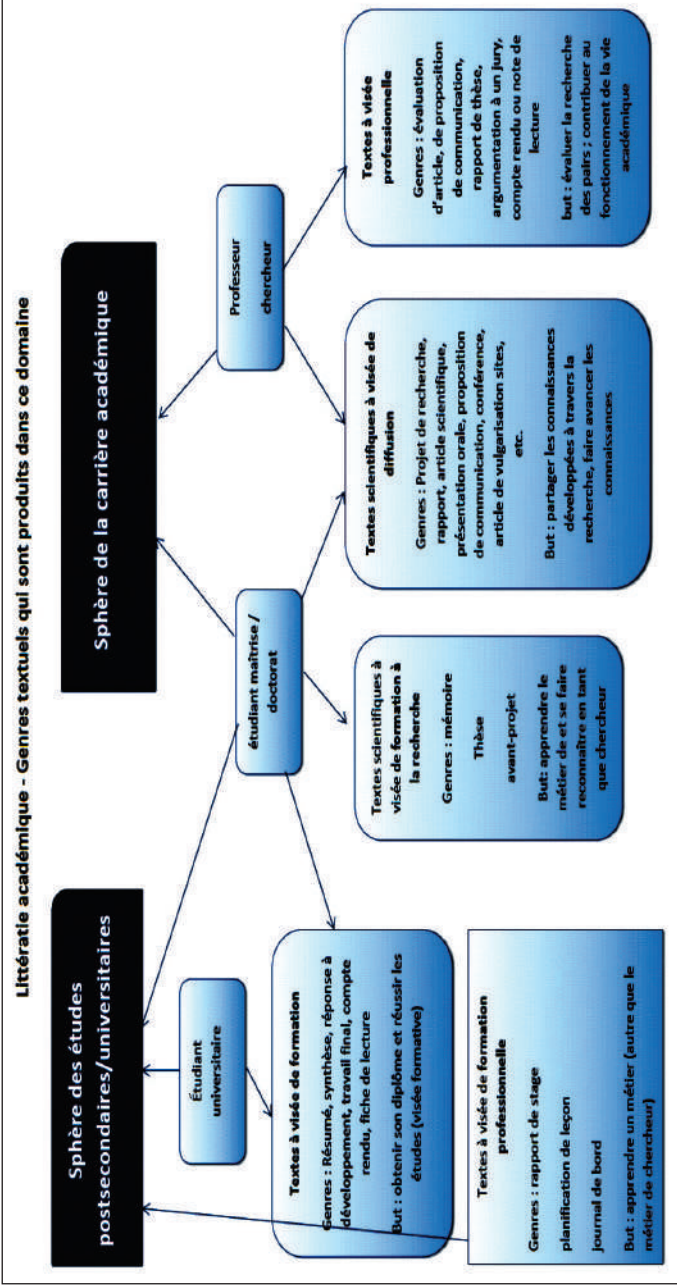
Dans la sphère d'activité associée à la carrière académique, il est courant de distinguer trois types de tâches associées au métier de professeur-chercheur qui donnent lieu à la production de multiples écrits distincts: les tâches reliées à l'enseignement, celles reliées à la recherche et celles reliées à la gestion et au développement de l'institution et de la communauté professionnelle. Dans cette sphère aussi, une distinction peut être établie entre deux sortes de textes:

- des textes à visée scientifique et pédagogique qui servent à diffuser des connaissances développées par la recherche destinés à la communauté scientifique, aux étudiants en formation, aux milieux professionnels, aux décideurs ou au grand public: rapport, article scientifique, article de vulgarisation, notes de cours, diaporama, présentation orale, conférence etc.
- des textes à visée professionnelle, la plupart non accessibles aux étudiants ou au grand public, dont le but est soit de rendre possible la préparation et la réalisation d'une recherche (projet de recherche à destination d'un organisme financeur, protocoles de collecte de données, proposition de communication ou d'article), soit d'évaluer le travail des pairs ou de futurs pairs (rapport d'évaluation d'articles, rapports de comités de promotion, rapports de thèse...) et de contribuer ainsi au fonctionnement de la vie académique.

À l'intersection des deux sphères peuvent être situées un certain nombre de productions des étudiants des programmes de formation à la recherche (maîtrise ou doctorat) dont le but est d'apprendre le métier de chercheur et de se faire reconnaître en tant que tel: l'avant-projet de recherche, le mémoire ou la thèse, sans compter les rapports pour des examens de mi-parcours,⁵ demandés dans le contexte brésilien, par exemple. Voici un schéma (Lousada et Dezutter 2016) qui explique ces différents contextes:

5. Relatório para exame de qualificação.

SCHÉMA 1 – Littérature académique



Adapté de Lousada et Dezutter 2016.

Parmi les genres dont nous avons analysé plus en profondeur le fonctionnement figurent: le résumé de texte (Dias et Lousada 2018), la note de lecture (Lousada, Dezutter et Zavaglia 2017; Dezutter, Lousada et Blaser 2019; Lousada, Dezutter et Blaser 2019), l'article scientifique du domaine des études littéraires (Tonelli 2017; Lousada, Tonelli et Barioni 2017), la présentation orale (Lousada, Silva et Dias 2020) et l'article scientifique (Dezutter, Lousada et Blaser 2019; Lousada, Dezutter et Blaser 2019). La modélisation de quelques-uns de ces genres ainsi que des séquences didactiques pour les travailler, issues des recherches que nous avons réalisées, sont mises à disposition du public sur un site que nous présenterons dans cet article. On peut les retrouver également dans des articles de ce livre, tels que celui sur la communication orale, écrit par Luzia Bueno et Juliana Bacan Zani.

Les données recueillies auprès des étudiants

Dans le cadre de notre programme de recherche, nous avons élaboré un questionnaire qui a été appliqué à deux reprises: une première fois dans les quatre universités partenaires du projet (USP, UNESP, USF, U de Sherbrooke), en 2016, et une deuxième fois à l'USP, en 2019. Ce questionnaire est composé de quatre parties: i) les genres rédigés durant les études; ii) le rapport à l'écriture en contexte universitaire et aux genres académiques; iii) les usages des technologies dans la réalisation des travaux universitaires; iv) et une partie finale d'identification des répondants.

A l'USP, au total, plus de 200 étudiants (n= 204) de licence en Lettres-Français ont répondu au questionnaire lors des deux moments de collecte de données.

Selon les données recueillies à l'USP en 2019, les étudiants estimaient que les genres les plus faciles à rédiger étaient d'abord le résumé (36%) et ensuite la note de lecture et le rapport (d'expérience ou de stage), avec 22% des réponses chacun. En revanche, ils ont considéré que les genres les plus difficiles pour eux étaient le

travail de plusieurs types (de plus de 3 pages, de fin de cours etc.), probablement en raison de la diversité de formats qu'il peut avoir, avec 36% des réponses; juste après l'article scientifique (20% des répondants); et, finalement, l'essai et le projet, qui ont été considérés difficiles par 10% des répondants.

Les dimensions de l'écriture dominantes

La deuxième partie du questionnaire concernait le rapport aux genres textuels produits dans les études postsecondaires/universitaires. Dans cette partie, dans une question ouverte, les étudiants étaient invités à compléter le début de phrase suivant: "Pour moi, rédiger un travail universitaire c'est...". Pour traiter cette question, nous avons eu recours à un cadre proposé d'abord par Simard (1992) et repris par Dolz, Gagnon et Toulou (2008). Ces auteurs ont proposé une réflexion sur les "dimensions" de l'écriture, en établissant trois catégories: la dimension psychologique, la dimension langagière et la dimension sociale. La première dimension a trait aux phénomènes cognitifs et affectifs qui entourent l'écriture, étant donné que le sujet mobilise sa pensée, ses affects et engage son corps dans le geste graphique. La deuxième dimension concerne un point de vue pragmatique, étant donné que le sujet s'adapte à la situation de communication spécifique de production textuelle, de l'organisation du texte à produire, aussi bien que du point de vue de la microstructure (syntaxe, lexicale, orthographe et graphiques). Finalement, la troisième dimension prend en compte la structure interactionnelle, c'est-à-dire l'organisation des interactions, ou le contexte plus large, institutionnel et culturel, dans lequel les textes ont été produits.

Pour traiter nos données, nous nous sommes basés sur ces dimensions, cependant, selon les réponses que nous avons obtenues, il nous a semblé important d'ajouter une quatrième dimension,

d'ordre "physique". En effet, dans nos données, nous avons observé qu'une partie significative des réponses des étudiants à la question ouverte concernait un aspect "physique" de l'écriture, c'est-à-dire, soit les conditions matérielles pour la réalisation de la tâche (avoir du temps disponible etc.), soit les conditions physiologiques du point de vue personnel (fatigue, entraînement, habitude).

Nous avons donc classifié les réponses des étudiants à cette question ouverte selon les quatre dimensions et nous avons conclu que, dans la majorité des cas, c'est la dimension psychologique qui est la plus fréquemment mentionnée. C'est surtout le cas pour les étudiants qui sont au début de leur parcours universitaire et qui disposent probablement de moins de ressources langagières, organisationnelles; à tout le moins, moins d'habitude à réaliser ce genre de travail, ce qui les amène à considérer l'écriture à l'université, comme, par exemple, "une torture", ou encore: "Un défi à surmonter, mais la fin est très gratifiante".

La dimension langagière est également fréquemment mentionnée, même si elle apparaît moins souvent. Elle est davantage soulignée par les étudiants qui arrivent vers la fin de leurs études. Ceux-ci perçoivent la dimension langagière comme plus importante pour être bien évalués. La représentation partagée par les étudiants indique que plusieurs d'entre eux ont intégré plusieurs caractéristiques attendues pour un travail universitaire comme le montre cette réponse: "rédiger un travail universitaire c'est: savoir organiser toutes les informations et références obtenues à travers les recherches et lecture dans un texte bien construit qui suit des règles déterminées".

En troisième position, arrive la dimension sociale. Dans cette dimension, nous avons classifié des propos d'étudiants liés au contexte interactionnel dans lequel le texte a été produit, en visant à répondre aux exigences des professeurs et également aux nécessités liées à la production d'un texte en contexte universitaire/postsecondaire, telles que: la recherche de la bibliographie pertinente, l'établissement d'un rapport entre le cours et le contenu

trouvé dans d'autres sources etc. Un exemple de cette dimension est reproduit par cet énoncé d'un répondant: "rédiger un travail universitaire c'est réussir à développer des relations entre ce que le professeur présente, la bibliographie du cours et la recherche autonome sur le sujet".

Finalement, comme nous l'avons mentionné, il nous a semblé que quelques propos des étudiants n'étaient pas tout à fait liés aux trois dimensions décrites auparavant. Il nous a donc paru intéressant de les classer dans une quatrième dimension, celle de la dimension "physique" de l'écriture. Cette dimension est surtout évoquée par des étudiants au début de leur parcours de formation postsecondaire/universitaire, car les étudiants sont peu habitués à l'acte d'écrire à l'université et aux difficultés physiques que cela entraîne comme en témoignent ces réponses: "rédiger un travail universitaire, c'est: fatigant; devoir consacrer beaucoup de temps pour réussir à développer et lier les informations; un travail qui demande du temps; silence".

Les étapes du processus d'écriture

Dans notre recherche, nous nous sommes également intéressés aux étapes suivies par les étudiants pour accomplir leurs tâches liées à l'écriture. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les étapes proposées par Dolz, Gagnon et Toulou (2008), à savoir: 1 – Contextualisation: s'adapter aux situations de communication de la tâche d'écriture; 2 – Elaboration et traitement des contenus thématiques; 3. – Planification: organiser le texte en parties; 4 – Textualisation: utiliser les ressources de la langue; 5. – Relecture, révision, réécriture du texte.

Cependant, selon les données recueillies, nous avons observé que les étapes mentionnées par les étudiants commencent bien avant l'étape de contextualisation proposée par Dolz, Gagnon et Toulou

(2008). Ils mentionnaient souvent les recherches qu'ils faisaient avant d'entrer vraiment dans l'écriture et évoquaient, assez régulièrement, le besoin de trouver du temps, un espace confortable ou même du silence pour commencer à écrire. Ainsi, nous avons été amenés à proposer deux autres types d'étapes antérieures à celles proposées par Dolz, Gagnon et Toulou (2008): la première a trait aux dispositions pour réaliser la tâche, c'est-à-dire, la "disponibilité" (0) de chacun, le temps et l'envie de réaliser la tâche exigée. Ensuite, nous avons observé que l'étape de la contextualisation plus large, avec l'adaptation à la sphère universitaire de communication, est souvent évoquée dans les commentaires des étudiants. Nous avons donc proposé une étape de contextualisation plus large (1), ce qui comprend: la recherche de références, l'étude de l'objet d'écriture, la recherche de modèles de genre de texte. Les autres étapes proposées par Dolz, Gagnon et Toulou (2008) restent les mêmes, car les propos des étudiants y étaient facilement classés. Voici donc les étapes complètes du processus d'écriture adaptées à la production textuelle à l'université:

- 0 Disponibilité (temps, envie etc.)
1. Contextualisation plus large: s'adapter à la sphère universitaire de communication
 - 1.a Recherche de références
 - 1.b Étude de l'objet de l'écriture
 - 1.c Recherche de modèles de genre de texte
- 2 Contextualisation spécifique: s'adapter aux situations de communication de la tâche d'écriture
- 3 Élaboration et traitement des contenus thématiques
- 4 Planification: organiser le texte en parties
- 5 Textualisation: utiliser les ressources de la langue
- 6 Relecture, révision, réécriture du texte

En analysant les réponses à propos de ces étapes, nous avons remarqué que les étudiants consacrent beaucoup plus de temps aux étapes préparatoires qui concernent le contenu à produire,

qu'à l'étape de consultation sur le genre de texte à produire. Cette observation ainsi que les autres éléments saillant des données recueillies auprès des étudiants nous ont guidés pour la sélection des contenus à présenter dans le site d'autoformation à la littératie académique en construction et que nous présentons dans la dernière section de ce chapitre.

Le site d'autoformation

Le site d'autoformation, baptisé LITERAC (literac.fflch.usp.br), est destiné à des enseignants spécialistes de la langue et non spécialistes ainsi qu'à des étudiants en formation à l'enseignement du français ou à la recherche dans le domaine de la didactique des langues. Il a pour but principal de:

- fournir un bagage notionnel/théorique minimum pour penser la production des écrits à l'université;
- proposer des outils méthodologiques pour ceux qui souhaitent faire une recherche dans ce domaine;
- fournir des outils pratiques pour guider et soutenir le travail des enseignants.

Nous présentons rapidement ci-dessous les principales sections du site en lien avec chacun de ces objectifs.

Quelques notions de base

Le site présente quatre capsules vidéo qui abordent les notions de base de la littératie académique, de façon à former les enseignants

et futurs enseignants sur ce qu'est la littératie académique, pourquoi s'y intéresser, comment favoriser les apprentissages dans ce domaine etc. La première discute pourquoi il est important de s'intéresser à la littératie académique en montrant une vision de la lecture et de l'écriture en contexte universitaire qui permet aux étudiants de réussir dans leurs études. La deuxième capsule vidéo aborde la littératie en contexte universitaire et académique, en proposant une différenciation entre les deux, à partir de la définition de texte et genre de texte. Dans la troisième capsule vidéo, on s'intéresse aux représentations sur l'écriture et au rapport à l'écrit (Barré-de-Miniac 2002), en montrant que ces représentations et ce rapport ont une influence sur la production textuelle. C'est un travail explicite, d'une part sur les représentations, d'autre part sur les pratiques, les savoir et les savoir-faire, qui peut aider au développement de la production textuelle chez les étudiants. Finalement, dans la quatrième capsule vidéo, quelques notions théoriques proposées par des chercheurs genevois dans le domaine de la Didactique des Langues sont présentées. On aborde ainsi le concept de genre textuel et, dans l'approche d'enseignement par les genres, on expose la définition de modèle didactique et de séquence didactique qui sont utilisées dans le matériel didactique présent dans la section du site appelée Outils pour la classe et qu'on décrit par la suite.

*Des outils pour faire le point sur les représentations
et les pratiques d'écriture*

Ayant constaté, comme d'autres chercheurs (Bazerman *et al.* 2009; Pereira et Basílio 2014), que la rédaction des genres de la sphère universitaire (Lousada et Dezutter 2016) représente un véritable défi pour une grande majorité d'étudiants et génère chez eux du stress et de l'angoisse, nous avons conclu qu'un des éléments importants à traiter dans le site concernerait l'importance

de s'intéresser aux représentations initiales des étudiants, à leur rapport à l'écriture (Barré-de-Miniac 2002), et de travailler sur les différentes dimensions de l'écriture: psychologique, langagière, sociale (Dolz, Gagnon et Toulou 2008) et "physique". Il importe aussi de leur permettre de situer les nouveaux apprentissages à réaliser par rapport à leurs acquis et de prendre acte de leur sentiment de compétence par rapport aux tâches d'écriture demandées.

Pour ce faire, nous avons intégré dans le site deux sections du questionnaire d'enquête appliqué auprès des étudiants dans le cadre de notre recherche. La première section permet aux enseignants, dans une perspective pédagogique cette fois, de prendre le pouls du rapport à l'écriture de leurs étudiants en contexte de formation universitaire ou postsecondaire, en les invitant par exemple à compéter la question ouverte "Pour moi, rédiger un travail universitaire c'est...". La deuxième section vise à faire le point sur les genres de textes que les étudiants ont déjà pratiqués lors des étapes précédentes de leur scolarité, à identifier les nouveaux genres exigés dans la sphère des études postsecondaires/universitaires et à connaître leur sentiment de compétence en rapport avec les nouveaux apprentissages à réaliser.

Pour pouvoir donner sens aux réponses qui seront obtenues, nous fournissons en complément une synthèse des résultats de notre enquête.

Des séquences didactiques sur différents genres et des outils pour mieux maîtriser différents aspects de la production textuelle

En ce qui concerne le contexte dans lequel ces genres sont produits, nous avons observé que les étudiants se préoccupent beaucoup de l'organisation des idées mais prennent peu en compte le contexte pragmatique, qui a en fait une grande influence sur la manière d'organiser les idées. Voilà pourquoi nous avons proposé sur le site des séquences didactiques sur plusieurs aspects de la

production textuelle, en vue de démontrer le fait que le contexte pragmatique détermine un ensemble de composantes discursives et linguistiques.

Comme nous l'avons vu, les étudiants consacrent beaucoup d'énergie dans la phase préparatoire à rassembler de l'information sur le contenu du texte à produire et ils négligent la pertinence d'examiner des exemples de productions attendues. Nous avons retenu qu'il était pertinent de sensibiliser à l'importance d'une réflexion au préalable sur les caractéristiques du genre à produire et voilà pourquoi nous avons proposé des séquences didactiques et des modèles didactiques sur les aspects essentiels des textes à produire, comme le résumé, la note de lecture, l'article scientifique du domaine des études littéraires et l'essai.

Nous avons enfin observé qu'en raison du coût cognitif de l'engagement dans l'activité d'écriture, les étudiants ont tendance à réduire la phase de révision et d'autocorrection. Nous avons ainsi proposé des outils disponibles en ligne ou des outils élaborés dans le cadre de nos formations pour soutenir cette phase essentielle du processus d'écriture.

Le site sera enrichi avec des capsules vidéos qui montrent des extraits de séquences de cours et de sessions d'aide à la production textuelle, assurées par le Laboratoire de Littérature Académique de l'Université de São Paulo.⁶

Conclusions

Dans ce chapitre, nous avons présenté le fruit du travail réalisé dans le cadre d'un programme de recherche qui a mobilisé quatre équipes de chercheurs aux expertises complémentaires du Brésil et du Québec, en partageant le cadre que nous utilisons pour définir les contours de la littérature académique, en présentant les

6. letramentoacademico.fflch.usp.br.

principaux éléments qui ressortent de données recueillies auprès des étudiants, et en dévoilant les contenus développés pour un site d'autoformation.

Du point de vue théorique, les travaux réalisés sur la base des données recueillies auprès d'un nombre important d'étudiants dans nos deux contextes universitaires nous ont conduits à:

- proposer une modélisation du champ de la littératie académique et une catégorisation des genres, en distinguant deux sphères qui coexistent: celle de la sphère des études postsecondaires/universitaires et celle de la carrière académique;
- revoir les dimensions de l'écriture proposées par Simard (1992) et reprises par Dolz, Gagnon et Toulou (2008), en ajoutant une quatrième dimension, issue de nos données: la dimension "physique";
- revoir les étapes de la production textuelle (Dolz, Gagnon et Toulou 2008), en ajoutant des étapes antérieures qui semblent, selon nos données, importantes pour la production textuelle à l'université.

Du point de vue pratique, notre programme de recherche nous a permis de proposer un site nourri par des savoirs de recherche et par la collecte de données auprès des étudiants, conçu pour des enseignants spécialistes et non spécialistes et/ou des étudiants en formation à l'enseignement ou à la recherche.

Grâce aux éléments de théorisation que nous avons élaborés pour mieux définir les contours de la littératie académique, aux connaissances acquises quant aux représentations et aux pratiques de nos étudiants, et aux outils pratiques qui ont été développés, nous espérons contribuer à sensibiliser à l'importance de faire de la littératie académique un objet explicite de formation dans les institutions postsecondaires/universitaires et à mieux outiller les enseignants et les étudiants pour faire face aux différents défis que cela implique.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002). “Le rapport à l’écriture. Une notion à plusieurs dimensions.” *Pratiques*, n° 113-114, pp. 29-40.
- BAZERMAN, C.; BONINI, A. et FIGUEIREDO, D. (orgs.) (2009). *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- BAZERMAN, C.; LITTLE, J.; BETHEL, L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D. et GARUFIS, J. *Reference guides to rhetoric and composition*. West Lafayette: Parlor Press et The WAC Clearinghouse
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- CARVALHO, J. A. B. (2014). “Literacia académica: da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora.” *Letras & Letras*, vol. 29, n° 2.
- CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (dir.) (2008). *Le rapport à l’écrit: un outil pour enseigner de l’école à l’université*. Namur: Presses universitaires de Namur; Cedocef, Centre d’études et de documentation pour l’enseignement du français.
- COULON, A. (2000). “Le Métier d’étudiant: l’entrée dans la vie universitaire.” *Revue française de pédagogie*, vol. 131, pp. 138-139;
- DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTEUR, D. (2012). “Les littéracies universitaires: Influence des disciplines et du niveau d’étude dans les pratiques de l’écrit.” *Diptyque*, n° 18, pp. 11-42.
- DEZUTTER, O.; LOUSADA, E. G. et BLASER, C. (2019). “La rédaction des différents genres de textes universitaires”, *in*:

- NOREAU, P. et BERNHEIM, E. (orgs.) *Devenir professeur*. 1^a ed. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal, vol. 1, pp. 347-357.
- DIAS, A. P. S. et LOUSADA, E. G. (2018). "O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transferência de capacidades de linguagem." *Diálogo das Letras*, vol. 7, pp. 10-25.
- DOLZ, J. GAGNON, R. et TOULOU, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation.
- FERREIRA, M. M. et LOUSADA, E. G. (2016). "Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a Escrita Acadêmica na Graduação e na Pós-graduação." *Ilha Desterro* [online], vol. 69, n° 3, pp. 125-140. ISSN 2175-8026. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>.
- GARNIER, S.; RINCK, F.; SITRI, F. et DE VOGUË, S. (dir.) (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ? *Linx*, n° 72.
- HIDDEN, M.-O. (2009). "Pour une approche interculturelle des genres discursifs." *Synergies pays germanophones*, n° 2, pp. 1-8.
- KAPLAN, R.B. (1966). "Cultural thought patterns in inter-cultural education." *Language Learning*, vol. 16, pp. 1-20.
- _____. (1987). "Cultural thought patterns revisited", in: CONNOR, U. et KAPLAN, R. (eds.) *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading: Addison-Wesley, pp. 9-21.
- LEA, M. (2008). "Academic Literacies in Theory and Practice", in: STREET, B. V et HORNBERGER, N. H. (dirs.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2^a ed., vol. 2. New York: Springer, pp. 227-238.

- LILLIS, T.M. et SCOTT, M. (2007). “Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy.” *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, pp. 5-32.
- LOUSADA, E. G. et DEZUTTER, O. (2016). “La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d’étudiants universitaires au Brésil et au Québec.” *Le français à l’université*, vol. 21, n° 01.
- LOUSADA, E.; DEZUTTER, O. et ZAVAGLIA, A. (2017). “Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire.” *Scripta*, vol. 21, n° 43, pp. 65-85.
- LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. et BLASER, C. (2019). “A formação de futuros professores-pesquisadores: o letramento acadêmico em foco em experiências didáticas com os gêneros resenha e artigo científico”, in: CELI MENDES PEREIRA, R. (org.) *Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina*. 1ª ed. João Pessoa: UFPB, vol. 1, pp. 207-238.
- LOUSADA, E. G.; SILVA, E. C. e DIAS, A. P. S. (2020). “O ensino da apresentação oral em francês e sua contribuição para o letramento acadêmico e para o plurilinguismo na ciência.” *Linha D’Água*, vol. 33, n° 2, pp. 161-188.
- LOUSADA, E. G.; TONELLI, J. B. et BARIONI, M. C. (2017). “Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários.” *Delta*, vol. 33, pp. 697-727.
- MOLINIÉ, M. et MOORE, D. (2012). “Les littératies: une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ).” *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 9, n° 2.
- PEREIRA, R. C. M. et BASÍLIO, R. (2014). “A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário”, in: NASCIMENTO, E. L. do et ROJO, R. H. R. (orgs.) *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*. 1ª ed. Campinas: Pontes, vol.1, pp. 229-246.

- RINCK, F. et SITRI, F. (2012). “Pour une formation linguistique aux écrits professionnels.” *Pratiques*, vol. 153-154, pp. 71-83.
- SIMARD, C. (1992). “L’écriture et ses difficultés d’apprentissage”, in: OUELLET, R. et SAVARD, L. *Pour favoriser la réussite scolaire*. Montréal: Editions Saint-Martin, pp. 276-294.
- SUTTON, P. (2012). “Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting.” *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 49, n° 1, pp. 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>.
- SWALES, J. M. et FEAK, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. Ann Arbor: University of Michigan.
- THAISS, C.; BRAUER, G. CARLINO, P.; GANOBCSIK-WILLIAMS, L. e SINHA, A. (org.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press: The WAC Clearinghouse.
- TONELLI, J. B. (2017). Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Francesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: [doi:10.11606/D.8.2017.tde-03042017-121101](https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-03042017-121101). Acesso em: 2021-03-15.

LES PROFESSEUR·ES D'UNE FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET LA LITTÉRACIE UNIVERSITAIRE: REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES

*Deborah Meunier
Olivier Dezutter*

Introduction

Les nombreux travaux sur les littéracies universitaires (*academic literacies*) ont montré l'influence des disciplines, du niveau d'études (Blaser et Pollet 2010; Delcambre et Lahanier-Reuter 2010, 2012) et de la culture universitaire (Dezutter *et al.* 2010; Dezutter et Lousada 2016; Goes et Mangiante 2010) dans les pratiques de l'écrit des étudiant·es et des professeur·es. Les exigences et les attendus des enseignant·es du supérieur sont variables d'un champ disciplinaire à l'autre. Les normes génériques, textuelles, pragmatiques des écrits à produire dans le contexte des études universitaires peuvent aussi varier d'un·e enseignant·e à l'autre, selon ses représentations et son propre rapport à la norme linguistique (Meunier et Dezutter 2022).

Dans une situation didactique, étudiant·e scripteur·e et enseignant·e convoquent à la fois un rapport à l'écriture (Bucheton 2006; Penloup *et al.* 2011) et des gestes professionnels (Bucheton et Soulé 2009 ; Bucheton et Dezutter 2008) associés à la communauté discursive dans laquelle les écrits sont produits. À l'université, la communauté discursive académique, avec ses "modes d'agir-penser-parler" propres (Bernié 2002) admet, ou au contraire fustige, certains modes de penser et d'écrire. Ainsi, la posture de l'étudiant·e-scripteur·e doit s'inscrire dans des modes d'énonciation, certains généraux et d'autres très marqués par des particularités disciplinaires, plus ou moins explicités et conscientisés par les enseignant·es.

C'est précisément pour mieux connaître le point de vue des enseignant·es et leurs pratiques que nous avons réalisé une enquête par entrevues auprès de 14 enseignant·es et d'un coordinateur pédagogique œuvrant dans deux départements d'une faculté de sciences humaines et sociales d'une université québécoise: un département de lettres et communication (programmes rédaction-communication ; études littéraires)¹ et un département de travail social. La "maîtrise du français" (une notion à interroger) des étudiant·es, francophones et allophones, accueilli·es en nombre de plus en plus grand étant donné le développement des échanges internationaux, y était perçue comme problématique.² Une enquête pilote avait d'ailleurs été initiée par la direction du Centre de langues de l'université, à la demande des deux départements, à propos spécifiquement de l'admission des étudiants internationaux, des exigences linguistiques de chaque filière et des dispositifs d'accompagnement pour la maîtrise du français.

-
1. Depuis notre enquête, le département de communication est devenu autonome. Mais au moment de la collecte des données, les littéraires, les linguistes et les spécialistes de la communication étaient regroupés dans un même département.
 2. Ceci a d'ailleurs conduit à la création, dans le programme de travail social, d'une nouvelle activité pédagogique centrée sur les stratégies de communication en sciences humaines et sociales.

Le rapport à la norme langagière dans la formation est à priori distinct dans ces deux programmes de formation: si dans le programme de lettres et communication prédominent les disciplines de formation associées à la langue, la dimension langagière des apprentissages n'est pas objet d'étude central du programme de formation en travail social. On pouvait dès lors s'attendre à ce que la compétence écrite n'ait pas la même place dans les pratiques enseignantes de ces deux filières d'études.

Nous avons choisi de nous intéresser aux représentations des enseignant·es associées aux genres de textes que les étudiant·es doivent produire dans leurs cours respectifs, mais aussi aux éventuels dispositifs d'accompagnement et de soutien à la rédaction.

Nous commencerons par présenter les politiques linguistiques d'admission des étudiant·es et les dispositifs d'accompagnement en lecture et en écriture proposés d'une part par l'université, et d'autre part par les enseignant·es dans les deux départements que nous avons rencontrés.

Ensuite, nous ferons une analyse croisée des pratiques déclarées par les enseignant·es à propos des genres de textes écrits qu'ils·elles demandent de produire à leurs étudiant·es et qu'ils·elles évaluent, ainsi que des consignes et critères d'évaluation (explicites ou implicites) de ces écrits.

Éléments de méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans une approche des littéracies universitaires centrée sur l'étude du rapport à l'écriture des étudiant·es-scripteur·es et des enseignant·es. Méthodologiquement, la démarche est *qualitative* et *ethnographique* (Heller 2002; Cambra Giné 2003; Lambert 2011; Lillis et Scott 2007; Nussbaum 2008) afin de comprendre les phénomènes selon la perspective des informateur·trices, au sens où le "dire" et le "faire" enseignant s'inscrivent dans des relations de pouvoir et des processus de

construction identitaire professionnelle. Cette démarche implique de se rendre sur le terrain et de se faire “accepter” par la communauté étudiée (inscrivant donc sa recherche dans la durée) ; de procéder à des enregistrements pour garder une trace du dire ; de transcrire³ les entretiens réalisés dès lors que la production de connaissances passe par les échanges avec les informateur·trices (Lambert, *op.cit.*). “La visée que poursuit l’ethnographe est de parvenir grâce à son observation, à la collecte de données, à se familiariser suffisamment avec un terrain pour parvenir à dégager quelques traits spécifiques à la communauté qu’il étudie” (Blanchet et Chardenet 2011, p. 324).

Dans le cadre de cette recherche, limitée dans le temps (deux mois), les données récoltées proviennent de deux méthodes ethnographiques: la collecte de sources écrites diverses (plans de cours, consignes de travaux écrits, critères d’évaluation des productions écrites, supports institutionnels de communication), la réalisation d’entretiens semi-dirigés (avec guides d’entretien, testés en amont de l’enquête), et des échanges informels lors de conversations avec les informateur·trices.

14 professeur·es et chargé·es de cours, ainsi qu’un coordinateur pédagogique, intervenant au 1^{er} et au 2^e cycles ont été interviewé·es. Ces 15 entretiens semi-directifs ont été menés de façon individuelle, sauf pour deux enseignant·es en lettres et communication et deux enseignantes en intervention sociale qui ont préféré être interviewé·es ensemble.

| | |
|---|---|
| 10 enseignant·es du département de Lettres et Communication | 5 enseignant·es du département de Travail social |
| 4 en Littérature 3 en Communication 3 en Linguistique | 3 en Intervention sociale 1 en Politique sociale 1 coordinateur pédagogique |

3. Une parenthèse vide indique qu’un segment du discours n’a pas été transcrit. Le point marque une intonation descendante. On n’utilise pas la majuscule en début d’unité de transcription. Par contre, on l’utilise pour l’identification des noms propres et la notation de l’emphase. Le discours rapporté est mis entre guillemets.

Les entrevues, d'une durée de 30 à 45 minutes, ont été enregistrées et transcrites dans leur intégralité. Le guide d'entretien était composé des cinq sections suivantes: (1) les genres d'écrits universitaires (quels genres de textes vos étudiant·es doivent-ils·elles produire dans le cadre de vos cours ?) (2) le profil des étudiant·es allophones (3) les difficultés à l'écrit des étudiant·es francophones et allophones (4) l'évaluation des productions écrites (5) le soutien à la rédaction.

Les données analysées ici portent principalement sur les genres d'écrits (1), sur les difficultés à l'écrit des étudiant·es (3) et sur le soutien à la rédaction (5).⁴ Une démarche comparative sera adoptée afin de mettre au jour d'éventuels contrastes ou au contraire des similitudes dans les deux départements. Deux variables ont déterminé la sélection des informateur·trices et l'analyse contrastive: la variable "disciplinaire" (les enseignant·es interrogé·es enseignent dans l'un des deux départements concernés) ; la variable "public enseigné" (tou·tes ont eu des étudiant·es allophones et francophones dans leurs cours).

L'approche privilégiée pour traiter les données est celle de *l'analyse-compréhension*, où l'on tente de lier l'observation, la théorisation et l'intervention (Blanchet et Chardenet *op.cit.*). Nous avons donc choisi d'appréhender les phénomènes selon une perspective heuristique, exploratoire plutôt qu'une vérification d'hypothèses préexistantes. L'approche choisie est contextuelle et compréhensive puisqu'elle cherche à saisir les phénomènes en rapport avec le contexte, d'amener les informateur·trices à produire un discours spontané sur leurs pratiques et leurs stratégies d'enseignement. Cette approche oblige à développer une écoute attentive et permet la co-construction des représentations dans l'interaction entre l'informateur·trice et l'enquêteur·e. Elle implique donc une approche dynamique des phénomènes représentationnels et des postures adoptées au fil des entretiens. Dans cette logique

4. Pour une analyse des données relatives aux autres problématiques, nous renvoyons à Meunier et Dezutter (à paraître).

inductive, on peut considérer que le corpus d’entretiens étudié ici est indissociable de nos analyses, dès lors qu’il nous a obligé·es à revoir notre questionnement initial tout au long de l’enquête. Les propos des enseignant·es seront donc régulièrement cités.

Les discours étudiés révèlent des représentations et des postures à la fois singulières et collectives, qui correspondent à des “(...) schèmes d’actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée” (Bucheton et Chabanne 1998, p. 20). Dans la situation didactique universitaire, les enseignant·es développent un rapport à la langue écrite et des gestes professionnels (Bucheton et Dezutter 2008; Bucheton et Soulé 2009) en rapport avec la communauté discursive dans laquelle les écrits des étudiants sont produits. On s’intéressera ici aux postures “montrées” lors des entretiens (Meunier 2018) et à ce qu’elles nous disent des normes et des présupposés idéologiques qui guident les comportements des formateur·trices, en particulier dans leurs évaluations.

Le mode de traitement des données relève de l’analyse de contenu (Bardin 2013) et de l’analyse du discours (Maingueneau 1998, 2000 et 2014; Kerbrat-Orecchioni 1980). Grâce à l’analyse de leurs discours, nous avons pu observer la façon dont les enseignant·es se situent dans ces débats de normes, en analysant en particulier leurs positionnements énonciatifs.⁵

Politiques linguistiques et dispositifs institutionnels de soutien à la maîtrise de la langue

L’université inscrit sa politique linguistique dans la *Charte de la langue française*, qui vise la valorisation de l’emploi et de la qualité du français au Québec. Par l’intermédiaire de cette

5. Pour plus d’informations sur le cadre d’analyse, voir Meunier et Dezutter (2022).

politique linguistique, l'Université veut ancrer le français dans le champ de la production et du transfert des connaissances de manière à prévenir l'appauvrissement de l'expression en français de la pensée scientifique et à contribuer au développement de la diversité culturelle dans le monde. En outre, l'Université est consciente que la qualité du français dans l'enseignement et la recherche dépend du statut donné au français au sein de l'Université. Aussi désire-t-elle intervenir sur les plans suivants: statut clairement exprimé du français à l'Université; maîtrise du français par les étudiantes et étudiants et qualité de la langue des documents produits. (Université de Sherbrooke 2004).

La "maîtrise du français" et la "qualité de la langue" sont au cœur des préoccupations. En témoignent les dispositifs de soutien à la rédaction et à l'apprentissage du français: Le Centre de langues propose des tests de langue française, des cours de français pour les étudiant-es allophones internationaux, des cours de rédaction en contexte universitaire, et des cours de "francisation intensive" avant le début des études. Un test de français institutionnel est également organisé pour tou-ttes les étudiant-es qui ne sont pas diplômés d'une institution préuniversitaire québécoise: "toute étudiante ou tout étudiant inscrit à un programme de 1er cycle conduisant à un grade doit satisfaire à l'exigence linguistique de connaissance fonctionnelle de la langue française" (Université de Sherbrooke 2004, p. 6).

La Faculté de lettres et sciences humaines accueille de nombreux-ses étudiant-es allophones (environ 75 étudiant-es d'origine étrangère au moment de notre collecte de données). Au 1^{er} cycle, les étudiant-es doivent faire la "démonstration d'une connaissance fonctionnelle du français" par la réussite d'un test de français écrit institutionnel ou la réussite d'un cours de français offert par le Centre de langues. Quant aux étudiant-es de 2^e et de 3^e cycles, ils-elles doivent répondre à des exigences linguistiques variables selon les programmes.

Depuis quelques années, au sein de la Faculté de lettres et sciences humaines, a été créé le *Carrefour institutionnel*

de communication et de rédaction efficace pour répondre aux demandes de nombreux responsables de programmes de diverses facultés désireux d’optimiser les compétences langagières de leurs étudiant·es: structuration des idées, articulation d’une pensée critique, synthèse de documents, préparation de communications et d’exposés, qualité de la langue, etc.

Dans le cadre des programmes des deux départements qui nous occupent, les exigences linguistiques se déploient sur plusieurs plans: celui de l’évaluation de la qualité de la langue dans les travaux écrits, celui des politiques d’admission et celui du soutien à la rédaction.

D’abord, la “qualité de la langue” a une place importante dans l’évaluation des travaux écrits, mais sa pondération est variable selon les départements: la correction du français compte pour 20% de la note finale en lettres et communication, et pour 10% en travail social. L’importance de la correction linguistique a augmenté significativement au fil du temps puisqu’auparavant, la “qualité de la langue” ne valait que pour 5% en travail social. De même en lettres et communication, on est passé de 10% à 20% de la note pour chaque travail. Le règlement des études ne prévoit à ce sujet aucune distinction entre les étudiant·es allophones et francophones. Selon les pratiques déclarées par certain·es enseignant·es que nous avons rencontré·es, la pondération est toutefois souvent adaptée au cas par cas pour les étudiant·es allophones. La compétence langagière en français de ces étudiant·es est une source de préoccupation qui n’est pas gérée de la même manière dans les deux départements.

Dans le cadre de l’enquête pilote initiée par le Centre de langues, le département de lettres et communication avait émis le souhait d’imposer un test de langue aux 2^e et 3^e cycles, car des enseignant·es jugeaient le niveau de français des étudiant·es allophones trop souvent insuffisant pour suivre des cours dans la filière (reportez-vous à l’annexe 4 précisant les conditions d’admission). Par contre, le département de travail social a plutôt souhaité mener une réflexion sur l’accompagnement linguistique des étudiants internationaux. Un dispositif de soutien à la rédaction a été proposé via la plateforme Moodle de l’université: différents outils d’aide

à la rédaction accessibles en ligne, tels que *Antidote* ou *Termium* sont mis à la disposition des étudiant·es. De plus le *Carrefour institutionnel de rédaction et de communication efficace* propose des ateliers d'écriture centrés sur les travaux des étudiant·es (40 minutes d'enseignement magistral consacré à des notions, et 40 minutes de travail individualisé sur les productions écrites des participant·es). Des cours sous forme de tutorat devaient également être proposés l'année suivante pour toutes les étudiant·es de baccalauréat. L'objectif poursuivi par ce dispositif d'accompagnement est de rendre les étudiant·es plus autonomes dans les tâches d'écriture.

Les genres de textes à écrire et leur ancrage disciplinaire et culturel

Afin de connaître les genres de textes que les étudiant·es sont amené·es à rédiger dans les différents cours, nous avons eu accès aux plans de cours des professeur·es participant à notre étude et nous les avons interrogé·es lors des entrevues pour obtenir des informations complémentaires. Dans certains cas, nous avons également pu disposer des grilles d'évaluation utilisées.

La majorité des enseignant·es a recours à des appellations couramment utilisées dans le contexte scolaire: "travaux", "examens", "analyse", qui ne réfèrent pas toujours à des genres (De Pietro et Schnewly 2003) bien définis. Certains écrits relèvent aussi des écrits de formation: "parcours de professionnalisation", "écrit réflexif".

Des caractéristiques textuelles peu explicitées

L'analyse des consignes de travaux écrits, précisées dans les plans de cours, révèle que les consignes sont le plus souvent assez générales et font appel à la compétence métalinguistique "générique" antérieure des étudiant·es, comme en témoigne ces exemples:

Portrait analytique de pratiques en travail social au regard d'une problématique sociale selon différentes perspectives organisationnelles. Travail en équipe de 3, de 15 pages. (Travail social)

Travail d'équipe (3-4 étudiants). Analyse et évaluation d'une situation à partir d'un film (à déterminer). Mise en application du processus générique d'intervention sociale à partir des trois méthodologies du travail social. (Travail social)

Analysez le roman *Le vieux chagrin* de Jacques Poulin et formulez une problématique, en lien avec une des trois pistes proposées. (Littérature)

Dans certains plans de cours, les consignes sont plus précises (reportez-vous à l'annexe 1), mais les caractéristiques textuelles ne sont pas plus explicites. L'enseignant fait appel à la mémoire et au répertoire discursif des étudiant·es:

À la manière d'un article d'opinion et en partant de cette expérience dans le domaine de l'éducation, du travail social, de l'intervention, identifiez à partir du texte choisi les idées susceptibles de favoriser la compréhension et/ou le développement d'une équipe. (Travail social)

La subjectivité de l'étudiant·e est attendue ici ("article d'opinion"), mais fondée sur une argumentation et l'objectivation des propos rapportés d'un auteur. Cependant, cette dimension argumentative n'est pas explicitée dans la consigne. C'est à l'étudiant·e d'inférer cette information à partir d'un critère de la grille d'évaluation: "Capacité d'analyse, pertinence des arguments et présence des éléments d'apprentissage".

Un plan de cours, proposé par un enseignant en communication écrite (reportez-vous à l'annexe 3), explicite longuement la structure formelle attendue et les séquences textuelles

(“combinez le style argumentatif et le style critique”). L’enseignant a recours à de nombreuses dénominations des genres de discours, qui ne sont pas nécessairement définis: “travail d’analyse”, “ce travail d’analyse s’apparentera à une enquête ou à un dossier journalistique”, “finalement vous devrez formuler un commentaire critique”, “dans la dernière partie, plus éditoriale”...

Aucun·e professeur·e n’a fait état d’un enseignement explicite des genres de textes dans ses cours, textes dont les normes varient selon l’année d’étude et le domaine scientifique. La définition du genre de *l’essai*, par exemple, est très différente d’un·e enseignant·e à l’autre:

Pour les petits travaux ça c’est vraiment comme du commentaire critique ou de l’analyse conventionnelle. pour le travail de session c’est plus particulier. ça peut avoir une forme d’un essai mais un essai subjectif. pas un essai théorique. (François, littérature)

J’appelle ça un essai oui mais c’est une analyse en fait une analyse que j’veux parler même si j’appelle ça un essai. (Ingrid, linguistique)

Ben en fait l’essai moi c’est davantage la position où ils peuvent. l’espace où ils peuvent revendiquer une certaine position un certain point de vue. ben c’est ce que j’appelle un essai mais (Sébastien, communication écrite)

Ce qui pose problème c’est vraiment la dimension plus d’analyse, comment analyser, c’est pas simple, on a utilisé des mots-clés pour le faire, donc là les étudiants non francophones on les voit plus en difficulté encore, parce que je pense qu’il y a quelque chose dans la compréhension de ce qu’est l’analyse et de la façon de le faire qui n’est pas du descriptif, qui n’est pas de l’opinion, qui n’est pas du récit. ils ont plus de mal à le faire dans une langue qui n’est pas la leur. (Mathilde, travail social)

Notons dans ce dernier cas une définition en creux (“qui n’est pas du descriptif, qui n’est pas de l’opinion, qui n’est pas du récit”) et une prise en considération des éléments d’ordre discursif, culturel et cognitif en rapport à la tâche d’écriture complexe attendue pour laquelle l’étudiant·e devra mobiliser des compétences plurielles.

Par ailleurs, pour évoquer les travaux écrits attendus, les professeur·es recourent à des modalisations discursives épistémiques qui traduisent une attitude dubitative, voire une forme d’insécurité (“ça peut”, “j’appelle ça... mais en fait c’est...”, “c’est ce que j’appelle... mais”), qui pourrait témoigner d’un manque de clarté cognitive par rapport à la tâche demandée.

Certain·es enseignant·es en lettres et communication demandent à leurs étudiant·es de produire des écrits très formalisés dont les normes doivent être inférées par l’étudiant·e via les critères d’évaluation à sa disposition (reportez-vous à l’annexe 2: *Structure de l’essai et critères d’évaluation*). À nouveau, le genre discursif ne fait pas l’objet d’un enseignement. Les types de séquences textuelles attendues, descriptive et argumentative ici, doivent être inférées par l’étudiant·e grâce à la terminologie utilisée dans la grille qui fait écho à des schèmes discursifs déjà rencontrés dans sa scolarité, ici par exemple la structure canonique de l’introduction du texte argumentatif (sujet amené, sujet posé, sujet divisé), enseignée dès la fin du secondaire à l’école québécoise. Notons que cette structure n’est pas forcément connue par les étudiants internationaux.

Un positionnement énonciatif difficile à situer

Dans le cas des analyses littéraires sous forme d’essai demandées par une professeure de littérature, la consigne initiale ne permet pas facilement de déterminer le positionnement énonciatif à adopter. Parmi les éléments fournis dans la grille d’évaluation (reportez-vous à l’annexe 2), la séquence argumentative n’est pas

explicite: seul le terme “Analyse” et l’expression “Affirmation appuyées par des citations” permettent d’inférer qu’un étayage polyphonique est attendu. Selon les propos de l’auteure de cette grille, celle-ci attend une position critique, mais qu’elle aborde indirectement à travers les notions d’*objectivité* et de *subjectivité* enseignées dans le cadre de son cours:

56l – cette perspective-là critique j’mé rends compte j’en ai parlé tantôt mais je l’aborde indirectement (...) je l’aborde quand je leur parle de l’analyse textuelle je leur dis y’a deux choses l’objectivité la subjectivité. euh j’attends de la subjectivité du chercheur (...) vous êtes un lecteur vous êtes une personne située et vous allez vous approprier ce texte-là vous aller lire des choses que j’verrais peut-être pas. cependant le texte lui c’est le même pour tout le monde on va tous lire le même texte mais tu peux pas non plus. tes impressions faut qu’elles soient étayées. ça fait que je leur explique la dynamique entre le matériau qui est objectif. tu peux pas me dire n’importe quoi. (...) moi le matériau objectif en question je le connais énormément j’ai lu j’l’enseigne ça fait quatre ans je connais le texte je l’ai lu six fois etc. donc (...) si tu formules une affirmation qui est hyper subjective certes c’est beau la subjectivité du chercheur mais j’vois pas du tout sur quoi tu l’appuies là y’a un problème. (Ingrid)

Il est important pour cette professeure que les étudiant·es adoptent une posture d’auteur qui prend part à la “conversation académique” (Donahue 2008), un positionnement énonciatif à la fois objectif et critique, une forme d’écriture heuristique. De tels attendus peuvent varier d’une communauté discursive à l’autre au sein du monde universitaire, selon les disciplines ou les groupes linguistiques de référence: Christiane Donahue (2008) explique comment l’expression de l’opinion personnelle est attendue aux États-Unis, ou Marie-Odile Hidden (2013) rappelle comment l’ancrage expérientiel est apprécié dans les textes des étudiant·es italien·nes. Par contre,

l'implication personnelle dans son texte n'est pas aussi valorisée par les professeur·es que nous avons rencontré·es au Québec.

Selon nous, la difficulté se situe dans cette distinction entre subjectivité et objectivité, l'expression d'un point de vue, d'une opinion, là où l'analyse réflexivée et personnelle attendue doit se fonder sur des théorisations scientifiques, un appareil notionnel et conceptuel complexe. C'est alors plutôt l'effacement énonciatif, derrière les concepts mobilisés dans l'argumentaire et l'analyse, qui est attendu.

6M- (...) des travaux d'analyse, réflexifs aussi. donc analyse de situations etc. en utilisant des concepts, en utilisant des théories, en utilisant des lectures qui sont faites pour les cours. et, l'autre chose c'est vraiment une perspective réflexive. donc, qu'ils soient capables de parler en "je" en prenant de la distance par rapport à ce "je" là. je veux dire de s'analyser eux-mêmes dans leurs apprentissages, dans l'action etc. (Mathilde, travail social)

4P- ce qu'on demande vraiment dans les travaux étudiants c'est des travaux évidemment analytiques, critique. pour vraiment essayer qu'ils perçoivent un peu plusieurs facettes d'un problème. plusieurs facettes de l'analyse des sociétés en lien avec des théories, en lien avec des pratiques. alors, c'est un peu ce genre de texte-là qui peuvent aller chercher de 10 à 15 pages dans les écrits universitaires. dans l'étude pratique c'est plus des rapports de 4-5 pages au niveau des évaluations du fonctionnement social. (Philippe, travail social)

Cette tension d'ordre énonciatif est particulièrement saillante dans le département de travail social, dès lors que la filière a un objectif de professionnalisation qui allie nécessairement théories et pratique professionnelle. Comme l'expliquent Lillis et Rai (2012, en ligne):

Les formations diplômantes en travail social à l'université sont un bel exemple de ces études qui ont une double orientation – à la fois universitaire et professionnelle, liée à un domaine spécifique – qui particularise les programmes ; les modalités pédagogiques et d'évaluation sont empreintes à la fois des spécificités de l'enseignement supérieur et de celles des organismes professionnels.

D'après ces chercheuses, les étudiant·es en travail social doivent produire trois types d'écrits propres à leur formation académique: l'essai, l'écrit réflexif et des écrits "relatifs à la pratique professionnelle". Et de préciser pour le contexte anglo-saxon:

Là où écriture et pratique professionnelle se rejoignent effectivement dans la formation académique, c'est dans l'attention très forte accordée à l'écriture réflexive, qui s'inscrit dans la tradition du "praticien réflexif", considéré comme essentiel au développement de praticiens très motivés et critiques. Néanmoins, si la réflexion en tant que pratique personnelle et professionnelle est considérée comme fondamentale, il y a un flou considérable quant à ce que signifie énoncer/produire/représenter une réflexion à l'université. (Lillis et Rai 2012, p. 56)

Dans l'université québécoise où nous avons enquêté, l'analyse critique de situations professionnelles, la rédaction de rapports à caractère évaluatif, de notes d'intervention (par ex. évaluer le trouble de comportement d'un jeune, un profil délinquantiel), et de journaux de bord réflexifs nécessitent le développement d'un point de vue argumenté dont l'ancrage empirique et expérientiel est propre à la discipline.

L'influence des cultures éducatives

La diversité des traditions éducatives et des cultures académiques a été évoquée régulièrement par les professeur·es interviewé·es, en particulier les différences linguistico-culturelles dans la façon de rédiger certains textes (subjectivité, argumentation formelle). Dans plusieurs cas, le discours révèle que les pratiques de rédaction sont ethnotypées et territorialisées. Le contexte d'écriture québécois (voire américain) est régulièrement opposé aux contextes européen, français ou africain:

Le Québec c'est une expérience américaine mais en français c'est ça qui est particulier (Ingrid, linguistique)

Je pense que l'éducation québécoise est assez axée sur le vécu des étudiants, leur interprétation, ça parle beaucoup d'eux plus qu'en Europe je trouve... (Jacqueline, littérature)

je pense à ce problème terrible dans un séminaire d'un étudiant africain francophone qui avait des problèmes. super gentil, super intelligent, mais au niveau de la problématisation c'était pas du tout les mêmes pratiques dans son pays. ce qu'on exigeait ça marchait pas (...) puis le problème c'était de lui expliquer ça. puis si dans son pays c'est pas du tout une référence de faire comme ça" (Paula, littérature)

le travail est insatisfaisant parce qu'il n'a pas analysé le texte, il l'a lu puis il me l'a paraphrasé puis il a fait une dissertation modèle français (Ingrid)

la problématisation c'est très américain cette façon-là d'exposer un contexte de choses que l'on sait, ce qui est connu et qui nous amène à nous poser une question (Ingrid)

La posture adoptée est assimilationniste, au sens où le répertoire plurilingue (Beacco 2008; Castellotti 2010) des

scripteur·es et la diversité culturelle des modèles génériques mobilisés dans les pratiques d'écriture ne sont pas valorisés, voire au contraire condamnés. Cette posture s'inscrit dans la politique de francisation québécoise qui vise l'acculturation au français (langue académique). Pourtant, les sujets plurilingues définissent leur expérience d'écriture en L2 par rapport aux modèles de textes connus en L1 (Wang et Wen 2002). Mais cette variation n'est pas valorisée par les professeur·es, chez qui domine une approche normative et monolingue des écrits académiques.

Les perceptions des professeur·es à propos des difficultés en français écrit des étudiant·es

Dans les deux départements, les professeur·es associent les difficultés à l'écrit rencontrées par les étudiant·es francophones ou allophones à un manque de "maîtrise de la langue", dans sa dimension normative (orthographe, grammaire), ou à une méconnaissance du lexique spécialisé et de "réalias" (Florin 1993):

Je dirais il y a deux choses: il y a la connaissance du français et il y a le vocabulaire du travail social qui est important mais il y a aussi la connaissance du système de services sociaux québécois. (Mathilde, travail social)

Dans le cas d'étudiant·es allophones, certain·es professeur·es estiment difficile de faire la part entre ces difficultés et celles liées à la maîtrise de la langue:

c'est difficile de distinguer entre la méconnaissance de la culture, les référents et tout, et la langue (Célia, communication)

ben tsé j'vais essayer de prendre en compte que c'est pas sa langue puis de faire abstraction de certaines formulations ou de. mais c'est là des fois y'a des zones grises puis c'est là qu'on se dit, il faut toujours se poser la question en fait est ce que c'est le fait qu'elle maîtrise pas le français (...) c'est toujours très délicat il faut relire on relit puis on essaye le plus possible de comprendre. (Nadine, travail social)

La maîtrise de l'écriture est également associée à des capacités cognitives (abstraction, conceptualisation, analyse). L'amalgame entre un manque de compétence à l'écrit et un manque de compétence intellectuelle est récurrent dans les discours.

Ce constat doit toutefois être nuancé selon la filière d'études. En effet, dans les propos des professeur·es en lettres et communication, il est souvent fait mention d'une faiblesse cognitive générale (capacité d'abstraction et de conceptualisation):

ils savent pas bien écrire. moi je dis souvent écrire c'est penser (...) donc ils savent pas penser. ils savent pas manier le langage conceptuel. (Ingrid, linguistique)

Tandis qu'en travail social, les difficultés repérées chez les étudiant·es allophones en particulier sont plus systématiquement associées à un manque de compétences en français:

il y a des textes théoriques qu'on utilise finalement pour l'analyse des situations sociales, [...] des textes sociologiques. il y a un discours pas simple en français, il y a un vocabulaire, un cadre théorique que ça doit pas être toujours facile à cerner quand on ne comprend pas tout à fait le sens finalement. donc ça c'est une partie des textes qui est difficile et qui fait que les gens, je le sais par exemple pour ceux qu'on rencontre souvent, on va dire "ah mais leur capacité d'analyse est limitée". en fait ce n'est pas que leur capacité d'analyse est

limitée, c'est qu'ils n'ont pas l'encadrement théorique au niveau de la langue pour le faire. (Mathilde, travail social)

Nous remarquons une relative "insécurité" des professeur·es lorsqu'il s'agit d'évaluer les productions écrites des étudiant·es allophones. Cette situation conduit à une interprétation personnelle des cadres évaluatifs dans l'exercice du "jugement professionnel" (Lafortune et Allal 2008)

La difficulté c'est de justement trouver l'équilibre entre bon t'es sympathique tu dis ils vont au moins atteindre minimalement ce qui est attendu puis tu vois sinon bien là si j'suis trop sévère. c'est pas évident, c'est toujours délicat, c'est des cas de conscience je vous avoue. (Patrick, travail social)

je sais pas si je répèterais cela devant mes collègues, on n'a jamais parlé de ça entre collègues. c'est ce que je fais, je sais pas si c'est une bonne position. (Paula, littérature)

disons que ça reste assez intuitif je pense. il ne faut pas oublier qu'on n'a pas de formation pour ça non plus. intuitif et je pense que en règle générale moi ce qui m'aide beaucoup surtout à la maîtrise (...) c'est la comparaison entre les textes. moi généralement ça me donne un bon indice, ça permet de mieux voir bon, qu'est-ce que je suis en droit de m'attendre pour ce groupe-là. (Martin, linguistique)

Chez Martin, professeur de linguistique, dont les propos sont repris ci-dessus, l'effacement énonciatif, couplé à la référence à l'expérience, sert d'argument de dédouanement ("on n'a pas de formation pour ça"). L'emploi du "on" montre qu'il s'inclut dans une communauté enseignante plus large. La répétition "en règle générale" et "généralement" indique qu'il légitime sa pratique en l'inscrivant dans une pratique partagée. Le "je" particulier est en quelque sorte dilué dans ce "on" flou et lui permet de prendre de la

distance par rapport à sa pratique qui devient universelle, celle de tout·e enseignant·e.

De manière générale, pour ce qui concerne le rapport à la norme linguistique, nous avons observé une tension entre une posture “compréhensive” et une posture “rigoriste” dans les deux départements (Meunier et Dezutter 2022).

La posture compréhensive correspond à une posture “d’accompagnement” (Bucheton *op.cit.*). L’enseignant·e est créatif·ve dans ses pratiques, notamment d’évaluation. Il·elle tient compte du profil et du parcours de ses étudiant·es, dans une logique pragmatique fondée sur ses expériences pédagogiques. La maîtrise de la langue est relativisée, d’autant plus pour les étudiant·es allophones. Les compétences en langue(s) sont valorisées, même si elles sont partielles et approximatives:

un des aspects qui est majeur dans le travail social c’est d’être capable de comprendre l’univers de l’autre (Patrick, travail social)

la difficulté, c’est où t’as mis la barre. parce ce que tu te dis là, tu vas être entre guillemets tolérant, tu vas pas être arbitraire puis tu te dis bon. autrement dit tu fais une forme de discrimination positive alors je disais “bon écoutez on veut pas être trop sévère” (Paula, littérature)

si j’ai devant moi une étudiante qui vient d’Allemagne, dont le français est la 3^e langue, qui est dans le cadre d’un échange international, peut-être que je vais avoir tendance à laisser passer les choses, c’est pas bien peut-être mais en tout cas ça dépend du parcours. j’essaye de tenir compte du parcours. (Paula, littérature)

La posture rigoriste se fonde sur un discours normatif, voire puriste. Les pratiques d’évaluation sont les mêmes pour tou·tes les étudiant·es et l’enseignant·e se conforme aux prescrits de

l'institution sans les interroger. Cette posture va de pair avec une absence de réflexivité sur la pratique. On fait appel aux discours doxiques qui sont reproduits sans prise de distance ni position critique. La correction linguistique est centrale dans l'évaluation, et les problèmes à l'écrit sont réduits à une question de "maîtrise" de la norme grammaticale et orthographique, sans réflexion sur les conditions de production des écrits ou le profil des scripteur-es. La posture normative devient puriste lorsque l'enseignant-e juge et condamne les "mauvais usages" de la langue au nom de critères d'ordre affectif, esthétique ou idéologique.

Cette posture rigoriste n'apparaît pas dans le discours des professeur-es du domaine du travail social, alors qu'elle apparaît régulièrement chez les enseignant-es de lettres et communication :

on est un département de lettres et communications et la langue est vraiment notre matériau de base, voilà, on peut être plus exigeants. (Jacqueline, littérature)

je serai pas fermée à l'idée d'essayer des choses à intégrer mais en même temps je suis pas non plus prête à faire trop de compromis sur des exigences liées au niveau de langue et à la qualité de l'expression parce que j'enseigne la littérature bon et je me dis je peux pas faire de compromis là-dessus parce que pour moi c'est impensable. (Jacqueline, littérature)

c'est-à-dire que moi un étudiant premièrement qui a pas ce qu'il faut on parle du français oral et écrit normalement il devrait pas être (...) non mais normalement ces étudiants-là on les accepte de moins en moins là ils doivent passer des tests de français (...) puis c'est la même chose que le bac. si l'étudiant n'est pas en mesure de pouvoir répondre aux exigences parce que moi ça fait partie des objectifs du cours être en mesure d'écrire de façon correcte avec le moins de fautes possibles. euh c'est sûr que j'suis pas tatillon au point où vraiment là j'accepte quand même qu'il y ait une certaine

bon un certain nombre de fautes là j'laisse passer mais au-delà d'un certain seuil non pour la simple et bonne raison que j'veux pas envoyer un mauvais message à cet étudiant-là il a reçu un cours avec une excellente note alors qu'il a de la difficulté à s'exprimer en français non non pour moi ça me paraît impensable. (Pierre, littérature)

Dans ces extraits d'entretiens, les professeur·es concerné·es adoptent l'indéfini à deux reprises (“on” est dans un département et “un” étudiant) qui inscrit leur pratique dans un discours prescriptif à valeur doxique. Par ailleurs, la répétition de “normalement” et l'emploi de nombreuses modalités déontiques (“ce qu'il faut”, “devrait pas”, “doivent passer”) renforcent le caractère normatif de la posture. Enfin, c'est une approche plus linguistique que discursive qui est ici privilégiée puisque c'est la correction de la langue qui est au cœur des préoccupations.

Jacqueline, professeure de littérature, convoque la figure stéréotypée d'un enseignant de littérature sérieux, exigeant, honnête, sorte de garant éthique (Maingueneau 2000; Amossy 1999) du monde universitaire et littéraire. En déclarant “j'enseigne la littérature (donc) je ne peux pas faire de compromis”, elle inscrit sa pratique dans un monde éthique normatif qui ne tolère pas l'approximation linguistique.

Quelle que soit la posture principale affichée, de nombreux·ses professeur·es ont signifié qu'ils·elles mettaient en place un certain nombre de pratiques souvent individualisées pour soutenir les étudiant·es dans le développement de leur maîtrise du français.

Des initiatives individuelles pour soutenir les étudiant·es

De manière générale, les entretiens ont révélé une posture d'accompagnement (Bucheton 2006) chez les enseignant·es dans

les deux départements, en particulier pour les étudiant·es du premier cycle. Avec ces étudiant·es, l'enseignant·e est davantage proactif·ve et explicite dans ses pratiques d'évaluation et d'enseignement qu'avec les étudiant·es de deuxième et troisième cycles.

La posture d'accompagnement adoptée en travail social se traduit en particulier pas des conseils adaptés aux étudiant·es allophones.

12M – moi, les personnes d'origine étrangère qui ne connaissent pas le français au départ, je leur dis toujours "prenez beaucoup de temps parce que vous allez avoir à corriger plusieurs fois, à vous faire relire". et je leur fais relire par des francophones peu importe. "faites-vous relire, faites-vous corriger et prenez le temps aussi de revoir des morceaux de ce texte là". je leur dis aussi, et dans la planification ça c'est important, "retournez voir le prof qui vous a donné le travail à faire avant de commencer pour vous assurer d'avoir bien compris les consignes. bien comprendre de quoi il s'agit. retournez voir en cours de route, allez-y avec votre plan, montrez lui votre plan". parce que les profs ils sont ouverts à ça donc "allez-y avec votre plan et montrez lui. il va vous dire si ça va ou si vous êtes à côté de la plaque". (Mathilde, travail social)

Plusieurs gestes professionnels sont observables ici: l'enseignante laisse plus de temps pour la rédaction, et elle communique à l'étudiant·e sa disponibilité pour l'accompagner dans le processus d'écriture. Cependant, ce dispositif exige de l'étudiant·e des stratégies métacognitives de planification, d'autoévaluation et d'autocontrôle; mais aussi des stratégies socioaffectives puisqu'il·elle doit accepter de révéler son incompétence à l'enseignante, laquelle sera à la fois juge et parti, accompagnatrice et évaluatrice. La responsabilité de l'accompagnement incombe donc à l'étudiant·e qui doit faire la démarche pour obtenir un soutien. Le processus s'inscrit donc plutôt dans une logique d'*intégration*, où

c'est à l'étudiant·e de faire l'effort d'adaptation, et non d'*inclusion*, où l'université s'adapte aux besoins des étudiant·es.

Par rapport aux genres de textes à produire, les spécificités discursives ne sont pas nécessairement explicitées aux étudiants:

48D – est-ce que vous demandez à vos étudiants d'adopter une position critique par rapport à ce que vous leur enseignez ?

49I – j'me rend compte qu'implicitement oui mais je l'explicité pas vraiment. (Ingrid, linguistique)

Et lorsqu'elles le sont, c'est oralement et ponctuellement, mais sans que cela fasse l'objet d'un apprentissage spécifique:

34M- il y a quand même quelques éléments qu'on pourrait quand même peut-être utiliser davantage. (...) qui permettraient de bien saisir. vraiment, ce travail de première année sur la trajectoire c'est intéressant parce que je leur dis c'est très personnel, c'est leur trajectoire à eux. puis je leur dis "utilisez les concepts qu'on a vus en cours pour analyser". [...] de cette trajectoire là. donc je leur dis "ce n'est pas votre histoire qui m'intéresse, enfin elle est intéressante en tant que telle mais comment vous êtes capables d'analyser à partir de certains concepts: identité, trajectoire . comment vous pouvez utiliser ça". (Mathilde, travail social)

L'enseignante adopte ici une posture réflexive vis-à-vis de sa pratique: elle est consciente des enjeux discursifs des écrits et développe un discours "méta" d'objectivation, qui donne lieu à des initiatives, mais ponctuelles et non concertées avec les autres professeur·es du département.

À l'occasion des entrevues, plusieurs professeur·es ont évoqué le besoin d'une réflexion collective et de pratiques concertées entre les différentes personnes qui interviennent dans un même programme de formation.

Conclusion

Nous avons émis l'hypothèse que le rapport des enseignant·es à la langue et aux pratiques d'écriture était déterminé par la discipline enseignée. Cette hypothèse s'est vue confirmée par les politiques linguistiques et les dispositifs d'accompagnement en écriture (formation propédeutique vs continue) adopté·es par les deux départements. D'abord, les exigences liées à la grammaire et à l'orthographe varient selon la filière (entre 10 et 20% de la note finale). Il est aussi intéressant de noter que ces exigences linguistiques ont été renforcées au fil du temps de manière générale, puisque la pondération a doublé dans les deux départements.

Par ailleurs, les conditions d'admission en lettres et communication sont devenues plus strictes pour les étudiant·es allophones, alors que le département de travail social a opté pour le renforcement de son dispositif d'accompagnement. Ces positions correspondent à des démarches d'*intégration/inclusion* différentes: d'un côté, un dispositif de contrôle (et non diagnostic) des compétences et de formation propédeutique qui conditionne l'accès aux études ; et de l'autre, un accompagnement durant le cursus fondé sur les besoins des étudiant·es (*focus group* avec les enseignant·es et les étudiant·es, évaluations diagnostiques des compétences). Le second dispositif répond à une vision plus inclusive, au sens où l'université met en place un accompagnement spécifique à la discipline qui s'inscrit dans la durée et souhaite répondre aux besoins ciblés en écriture, à partir des consignes des travaux écrits que les étudiant·es doivent produire en travail social.

Au moment de l'enquête, le soutien à la rédaction se traduit uniquement chez quelques enseignant·es par des gestes professionnels inclusifs vis-à-vis des étudiant·es allophones: temps supplémentaire pour réaliser la tâche d'écriture, disponibilité de l'enseignant·e. Cependant, la posture inclusive est limitée puisque la responsabilité de l'accompagnement incombe à l'étudiant·e.

Certain·es informateur·trices adoptent une posture réflexive par rapport aux genres de textes écrits de leurs cours (soit dans le cadre de l'entretien, soit en amont), mais leur démarche correspond plutôt à celle de la remédiation. De manière générale, les enseignant·es ne connaissent pas les travaux scientifiques sur les littéracies universitaires et leur réflexion métadiscursive relève du discours ordinaire, approximatif et flou sur les caractéristiques des textes. Cela s'observe dans les consignes d'écriture assez générales et implicites: l'enseignant·e fait appel à la mémoire et au répertoire discursif des étudiant·es.

Enfin, nous avons observé des différences, entre les deux départements, dans le rapport à la norme linguistique et aux compétences d'écriture des étudiant·es allophones. Alors que les professeur·es en lettres et communication associent les difficultés en écriture à une faiblesse cognitive générale (capacité d'abstraction et de conceptualisation), en travail social, les difficultés des étudiant·es sont plus systématiquement associées à un manque de compétences en français.

Nous avons observé une tension entre une posture "compréhensive" et une posture "rigoriste" dans les deux départements. Celle-ci génère une insécurité au moment de l'évaluation. L'éthos enseignant (Maingueneau *op. cit.*) coconstruit lors des entretiens diffère selon la discipline: la posture normative et rigoriste est dominante dans le département de lettres et communication, tandis que la posture compréhensive domine dans le discours des enseignant·es en travail social.

Les éléments recueillis lors de cette enquête par entrevues démontrent enfin la pertinence de traiter de manière explicite ces questions tant avec les étudiant·es qu'entre les professeur·es qui interviennent dans un même programme de formation.

Références bibliographiques

- AMOSSY, R. (dir.) (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- BEACCO, J.-C. (2008). "Entretien "Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ?" *Le Français Dans Le Monde*, n° 355, pp. 40-41.
- _____. (2012). "Inclusion et réussite scolaire: pour une didactique de l'urgence", in: KLEIN (ed.) *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope: CNDP-CRDP, pp. 52-54.
- BERNIÉ, J.-P. (2002). "L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive": un apport à la didactique comparée ?" *Revue française de pédagogie*, vol. 141, pp. 77-88.
- BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (2011). *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Montréal: Éditions des archives contemporaines.
- BLASER, C. et POLLET, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur: Diptyque.
- BUCHETON, D. (2006). "Les postures d'écriture et de lecture: la diversité des modes de penser-parler-apprendre." *Langage & Pratiques*, n° 37, pp. 29-39.
- BUCHETON, D. et CHABANNE, J.-C. (1998). "Le point de vue, le doute et le savoir." *Le Français aujourd'hui*, n° 123, pp. 16-29.
- BUCHETON, D. et DEZUTTER, O. (dir.) (2008). *Didactique du français: les gestes professionnels un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: de Boeck.

- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). "Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées." *Education & didactique*, n° 3, pp. 29-48.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- CASTELLOTTI, V. (2010). "Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité." *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 7, n°1. En ligne: <http://journals.openedition.org/rdlc/2056>.
- DE PIETRO, J.-F. et SCHNEUWLY, B. (2003). "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique." *Les Cahiers Théodile*, n° 3, pp. 27-52.
- DELCAMBRE, I. e LAHANIER-REUTER, D. (2010). "Les littéracies universitaires: Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit." *Diptyque*, n° 18, L'appropriation des discours universitaires. Namur: Presses Universitaires de Namur, pp. 11-42.
- DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2012). "Littéracie universitaires: nouvelles perspectives." *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, vol. 153-154.
- DEZUTTER, O.; CANSIGNO, Y.; SILVA, H. et BLEYS, F. (éds.) (2010). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico: Presses de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- DEZUTTER, O. et LOUSADA, E. (2016). "La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec." *Le français à l'université*, année 21, n°1. En ligne: <http://www.bulletin.auf.org>.

- DONAHUE, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- GOES, J. et MANGIANTE, J.-M. (2010). "Les écrits universitaires: besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones", in: PARPETTE C. et MANGIANTE J.-M. (dir.) *Faire des études supérieures en langue française. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 47. Paris: CLE International, pp. 142-152.
- FLORIN, S. (1993). "Realia in Translation", in: ZIATEVA, P. (ed.) *Translation as Social Action: Russian and Bulgarian Perspectives*. Londres: Routledge, pp. 122-128.
- HELLER, M. (éd.) (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique* (coll. LAL.) Montréal: Didier
- HIDDEN, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Vanves: Hachette FLE.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- LAFORTUNE, L. et ALLAL, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LAMBERT, P. (2011). "Sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques", in: BLANCHET, P. et CHARDENET, P. *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Montréal: Agence universitaire de la francophonie, pp. 367-377.
- LILLIS, T. et SCOTT, M. (2007). "Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy." *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, n° 1, pp. 5-32.
- LILLIS, T. et RAI, L. (2012). "Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel ? Une étude de cas dans le domaine du travail social." *Pratiques*, n° 153-154. En ligne: <http://journals.openedition.org/pratiques/1929>.

- MAINGUENEAU, D. (1998). *Analyser les textes de la communication*. Paris: Dunod.
- _____. (2000). "Lecture, incorporation et monde éthique." *Études de linguistique appliquée*, n° 119, pp. 265-276.
- _____. (2014). *Discours et analyse du discours. Introduction*. Paris: Armand Colin
- MEUNIER, D. (2018). "La posture: un outil conceptuel pour la didactique des langues." *Actes du Colloque Dynadiv Diversité linguistique et culturelle, appropriations, réceptions*. Lyon: Lambert-Lucas.
- MEUNIER, D. et DEZUTTER, O. (2022). "De la compétence d'écriture et de son évaluation à l'université: analyse de postures d'enseignants en sciences humaines", in: SIMONS, G., DELARUE-BRETON, C. et MEUNIER, D. (eds.) *Écrits de recherche, écrits réflexifs, écrits de formation: quelles dynamiques?* Liège: Presses universitaires de Liège. (Collection Didactiques en recherche.)
- NUSSBAUM, L. (2008). "Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche", in: CANDELIER, M.; IOANNITOU, G.; OMER, D et VASSEUR, M. T. (dir.) *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Rennes: PUR, pp. 125-146.
- PENLOUP, M.-C.; CHABANOIS, M. et JOANNIDES, R. (2011). "La posture: effet de mode ou concept pour la didactique du français ?", in: REUTER, Y. et DAUNAY, B. (dir.) *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur: AIRDF- Presses Universitaires de Namur, pp. 151-174.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (2004). Politique linguistique. Disponible en ligne: <https://www.usherbrooke.ca/decouvrir/fileadmin/sites/decouvrir/documents/direction/politiques/2500-016.pdf>.
- WANG, W. et WEN, Q. (2002). "L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 chinese EFL writers." *Journal of Second Language Writing*, vol. 11, n° 3, pp. 225-246.

Annexe 1

1^{er} partie: Individuellement, réflexion sur le cheminement professionnel à l'intérieur du cours ; 20% de la note

En associant une expérience personnelle de groupe (ou connue) et le propos de l'auteur d'un texte issu du recueil remis par le professeur, vous aurez à rédiger un article de 650 mots maximum. À la manière d'un article d'opinion et en partant de cette expérience dans le domaine de l'éducation, du travail social, de l'intervention, identifiez à partir du texte choisi les idées susceptibles de favoriser la compréhension et/ou le développement d'une équipe.

Enfin, terminer votre article en soulevant au moins deux enjeux ou questions qui de votre point de vue méritent une attention particulière (qui selon vous devrait être priorisé).

Les critères de correction sont:

- Capacité de faire des liens entre le texte et le point de vue développé par l'auteur, compréhension des concepts présentés dans le texte
- Capacité d'analyse, pertinence des arguments et présence des éléments d'apprentissage
- Identification d'enjeux, de questionnements en lien avec les idées développées
- Lien explicite avec la matière vue en classe
- Clarté, fluidité, pertinence du propos / objets du cours

Annexe 2

| Structure de l'essai et critères d'évaluation (4 à 6 p. / 9 à 12 p.) | | |
|---|---|------------|
| <p>Introduction (1/2 à 3/4 p. / 1 à 1 1/2 p.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Sujet amené <ul style="list-style-type: none"> - introduction recherchée - exposition de la problématique : contexte + question • Sujet posé <ul style="list-style-type: none"> - énonciation claire du sujet : <ul style="list-style-type: none"> - informations sur l'œuvre justes et complètes (auteur, titre, genre, date) - formulation de l'objectif du travail - identification de l'aspect (thématique ou formel) retenu • Sujet divisé <ul style="list-style-type: none"> - les principales articulations du développement (plan binaire ou tertiaire) sont annoncées ainsi que la méthodologie | <p>10%</p> |
| <p>Développement (3 à 5 p. / 7 à 9 p.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analyse <ul style="list-style-type: none"> - structure fidèle au plan annoncé dans l'introduction - pertinence de l'aspect retenu en fonction de son importance dans l'œuvre / en fonction de la problématique du cours, de la consigne <ul style="list-style-type: none"> - illustrations pertinentes et nombreuses - profondeur de l'analyse (interprétation, traits formels) • Affirmations appuyées par des citations <ul style="list-style-type: none"> - citations suffisamment nombreuses mais pas trop - citations situées en contexte • Clarté de l'analyse <ul style="list-style-type: none"> - idées ordonnées, exprimées clairement - en principe, 1 paragraphe = 1 idée (certains paragraphes ont toutefois un rôle de transition) mais 1 partie ≠ 1 paragraphe • Intégration de références théoriques appropriées liées à la matière et/ou à la documentation présentée au cours | <p>60%</p> |
| <p>Conclusion (1/2 à 3/4 p. / 1 à 1 1/2 p.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Synthèse concise <ul style="list-style-type: none"> - énonciation des principales conclusions (récapitulation) - formulation d'une synthèse (en lien avec la question/l'objectif) - ouverture (critère de pertinence; en lien avec la synthèse) | <p>10%</p> |
| <p>Forme</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cohésion <ul style="list-style-type: none"> - les différents éléments du travail convergent pour former un tout unifié (sujet posé = titre = développement = conclusion) • Qualité du français <ul style="list-style-type: none"> - orthographe, grammaire, syntaxe, style, vocabulaire, ponctuation • Présentation générale <ul style="list-style-type: none"> - interligne double - caractères Times (Times New Roman) 12 pts - marges : 2,5 cm haut, 2,5 cm bas, 3 cm gauche, 3 cm droite • Le travail comporte un titre et des intertitres (selon la structure) • Présence des références bibliographiques • Référencement en phase avec les normes universitaires | <p>20%</p> |

DESCRIPTION DU TRAVAIL ATTENDU

En équipe de deux, vous devez produire un travail d'analyse sur une problématique touchant le monde des communications tel qu'abordé dans le cadre du cours. Ainsi, vous pourriez vous attarder à une seule institution en particulier en ciblant une question de recherche précise ou encore travailler sur une problématique générale qui touche au cours et qui entretient des liens avec une ou des institutions.

Ce travail d'analyse s'apparentera à une enquête ou à un dossier journalistique : vous devrez définir et présenter votre problématique, expliquer en quoi elle mérite qu'on s'y attarde (le fait de cibler une problématique revient à définir l'angle choisi), mentionner quelles pourraient être les évolutions possibles tout en mettant en exergue les enjeux qui en découlent. Finalement, vous devrez formuler un commentaire critique par rapport aux éléments abordés dans votre enquête.

Comme dans le travail d'un ou d'une journaliste, qui a comme finalité d'informer le public, votre travail devra s'appuyer sur des statistiques, des citations d'experts et des sources récentes, pertinentes et sélectionnées avec rigueur. Dans la dernière partie du travail, plus éditoriale, vous devrez faire montre de votre capacité à articuler une pensée critique qui vous est propre en fonction des connaissances vues en classe ainsi que celles acquises par le biais de vos recherches et des revues de presse.

*Le travail devra compter 15 pages à interligne et demi et contenir une table des matières, une introduction, une conclusion et une bibliographie. Ne compte dans les 15 pages que le texte suivi de votre cru, soit de l'intro à la conclusion.

DIRECTIVES

Première partie : présentation/description de la problématique (max 5 pages)

La première partie de votre travail servira à présenter votre problématique. Cette partie sert à dresser le portrait objectif de la situation et à mettre en contexte votre sujet. Il importe ici de ne laisser aucun élément important de côté de manière à couvrir votre angle de manière complète. Vous devrez fournir les références qui auront servi à établir le portrait de la situation. Cette mise en contexte doit mettre en évidence l'importance de votre sujet. Bref, on doit comprendre pourquoi il mérite qu'on se pose quelques questions à son sujet dans le cadre de votre travail. Cette première partie doit conduire à la définition de votre ou de vos questions de recherche et présenter les institutions/instances touchées.

Deuxième partie : analyse et commentaire (environ 9 pages)

Résumé : La deuxième partie de travail consiste, dans un premier temps, à cibler les perspectives, les défis, les situations problématiques à moyen et à long terme en ce qui a trait à votre problématique. Ensuite, vous devrez évaluer les enjeux et porter une réflexion sur ces derniers ainsi que formuler un commentaire par rapport à ces derniers en vous basant, entre autres, sur le contenu du cours, vos recherches et une réflexion personnelle.

1- Cibler les perspectives d'avenir (défis, critiques, etc.)

Pour ce faire, tentez dans un premier temps de dégager et d'expliquer les défis qui touchent déjà ou qui toucheront votre institution principale ou les acteurs touchés dans le cadre de votre problématique, que ces défis soient internes ou plutôt attribuables au domaine dans lequel ils évoluent.

S'il y a lieu, cherchez les critiques, les inquiétudes ou les remises en question qui sont formulées en lien avec votre sujet.

2- Analyser les enjeux qui découlent des perspectives identifiées

Puis, après avoir exposé la réalité de votre institution ainsi que ses perspectives d'avenir, identifiez les enjeux qui en découlent et proposez une analyse et une réflexion sur des derniers : dans cette situation, devant les choix qui se posent ou ceux qui ont été faits, que risque de perdre ou de gagner l'institution? Réfléchissez aux avantages, aux risques, aux implications économiques, politiques, culturelles ou sociales. Dans cette partie, combinez le style argumentatif au style critique et prenez soin d'articuler un commentaire cohérent qui ne soit pas trop vague.

Les étapes 1 et 2 de la deuxième partie peuvent être faites une à la suite de l'autre ou être regroupées.

Tout au long du travail, appuyez vos positions sur des données ou des réflexions d'autres auteurs pour étayer votre argumentation.

Critères de correction

- | | |
|---|-----------|
| • Présentation complète de la problématique | 5 points |
| • Pertinence de la problématique pour le cours : | 4 points |
| • Pertinence, compréhension et explication des défis et des enjeux ciblés : | 10 points |
| • Réflexion et analyse par rapport aux enjeux : | 10 points |
| • Organisation et structure du travail : | 3 points |
| • Diversité et pertinence des sources : | 3 points |

Total : 35 % de la note finale

***Rappel : Conformément aux exigences départementales, 20 % (7 points sur 35) de la note peut être retranché pour la qualité du français, chaque faute comptant pour 1 %.**

ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX⁶

EXIGENCES D'ADMISSION

Maîtrise en études françaises avec
cheminement en études littéraires

Recommandations d'admission:

- la moyenne obtenue au premier cycle ne doit pas être inférieure à 12/20 (vérifier les correspondances avec notre seuil minimal d'admission (3/4,3) et nuancer selon les pays);
- le candidat ou la candidate doit ensuite passer un test de classement en ligne et obtenir, pour les compétences générales, le seuil minimal du (*référence du cours*);
- s'il réussit, il doit ensuite passer le test de composition écrite et réussir avec le seuil minimal du (*référence du cours*);
- la recommandation d'admission sera alors positive, et le candidat ou le candidat devra faire, avant d'entrer à la maîtrise, une propédeutique comptant l'ensemble des cours suivants: *références des cours*

Dans les cours (*référence*), l'étudiant ou l'étudiante devra obtenir une moyenne de B+ (3,3/4,3).

Dans les cours (*référence*), l'étudiant ou l'étudiante devra obtenir une moyenne de B (3/4,3).

6. Étudiantes ou étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle, ou dont le français est la langue maternelle mais qui n'ont pas effectué leur scolarité en milieu francophone.

A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS ONLINE: NOVAS DIMENSÕES NAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Juliana Bacan Zani

Luzia Bueno

Introdução

Este capítulo tem por objetivo discutir as características do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”, quando este é empregado no contexto online, para que tenhamos mais subsídios para realizar o seu ensino. Isso se torna necessário devido tanto ao avanço das tecnologias digitais nas relações humanas nos últimos anos, quanto à pandemia Covid-19, (SARS-COV2 – Síndrome Respiratória aguda grave do coronavírus 2), exigindo medidas restritivas e o distanciamento social que levaram a outras possibilidades de uso do gênero em questão para além do espaço presencial.

Como exposto em trabalhos anteriores (Zani 2018; Zani, Bueno e Dolz 2020), a comunicação oral em eventos científicos é um gênero textual formal, que se concretiza na esfera científica, nas

diversas propostas de exposição oral em congressos, seminários, simpósios, entre outros, cuja finalidade é a divulgação dos resultados de uma pesquisa que está em andamento ou que já foi concluída. Com um tempo pré-determinado pelas comissões organizadoras do evento, o expositor, com ou sem o auxílio de recursos multimodais, apresenta à comunidade científica os pontos que julga relevantes da sua pesquisa, para que, posteriormente, haja um breve debate e pedidos de esclarecimento.

A divulgação científica até o ano de 2019 se dava, sobretudo, presencialmente, no local físico, dia e hora determinados pela organização de um evento. A partir de 2020, devido à Covid-19, com a necessidade do distanciamento social, fez-se necessária a alteração do espaço para que as atividades acadêmicas e científicas pudessem dar continuidade aos seus trabalhos. Dessa forma, todos os eventos (que não foram adiados para um possível período pós-pandemia) passaram a ser realizados nos diferentes meios, como *Google Meet*, *Zoom*, *TeamLink*, *Youtube*, *Instagram*, *Facebook*. Dessa forma, vimos acontecer importantes eventos da área de Educação e Linguística Aplicada, como o ENANPOLL ou as reuniões da ANPEd, totalmente em ambientes virtuais. Destarte, muda-se o cenário, novas necessidades surgem.

Visando refletir sobre as adaptações necessárias de serem consideradas no ensino da comunicação oral em eventos científicos e propor outras dimensões a serem ensinadas sobre o gênero, organizamos este capítulo em quatro seções. Na primeira, retomaremos, brevemente, as dimensões ensináveis do gênero por meio de uma grade de avaliação que utilizamos em diferentes contextos para ensinarmos a comunicação oral (minicursos em congresso, cursos para alunos de mestrado e doutorado). Na segunda, apresentamos as recentes análises feitas de apresentações de comunicações orais realizadas remotamente, em evento científico pelo *google meet*. Na terceira, propomos uma adaptação à grade do gênero “a comunicação oral em eventos científicos”, para atender as necessidades impostas pelo mundo virtual e, como decorrência, poder desenvolver as novas dimensões inseridas nas capacidades de linguagem. Por fim, finalizamos com nossas considerações.

As dimensões ensináveis do gênero “a comunicação oral em eventos científicos”

Considerando que todas as nossas ações e interações humanas se dão por meio de textos, filiados a gêneros de texto, quanto maiores forem as nossas experiências e aprendizagens com os diferentes gêneros, maior será o nosso poder de agir por meio da linguagem. No quadro do Interacionismo sociodiscursivo, no qual nos pautamos, defende-se que:

Todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existentes, organizados em “gêneros”, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação e que são em número teoricamente ilimitado. (Machado e Cristovão 2006, p. 550)

Após a escolha de um gênero de texto, efetua-se uma adequação à situação de linguagem, tentando adaptá-lo de acordo com as características específicas de tal momento comunicativo. Segundo Bronckart (1999[2009]), o texto é uma produção verbal, seja ela oral ou escrita, empírica, situado num dado contexto, que apresenta formas e tamanhos diferentes, mas ao mesmo tempo é dotado de características comuns, as quais manifestam uma relação de interdependência com o contexto imediato de produção.

Para Bronckart (1999[2009]) e Schneuwly e Dolz (2004), “é possível efetuar um estudo dessas características a partir de um conjunto de textos intuitivamente classificados em gêneros diferentes, levantando suas características e construindo “modelos” que os caracterizariam” (Machado e Cristovão 2006, p. 551). Essas características “provisórias” são organizadas, de acordo com a análise de vários textos, e, posteriormente desenvolvidas em atividades, ou seja, em dimensões ensináveis.

Essa organização, denominada de Modelo Didático do Gênero (MDG) surgiu em Genebra, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, elaborada pelo grupo de pesquisadores da equipe

de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra na década de 1980. Em um modelo didático é preciso estar explícito o que é implícito em um gênero, ou seja, os saberes já existentes sobre ele (sobre o qual será construído o modelo), tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas. Os autores, ainda, acrescentam que o modelo didático deve ser “uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores”, devendo evidenciar as dimensões ensináveis de um gênero (Schneywly e Dolz 2004, p. 70).

De acordo com os estudos genebrinos, o Modelo Didático permite ao professor selecionar as dimensões a serem ensinadas de acordo com a necessidade dos estudantes para desenvolver as capacidades de linguagem que ainda não mobilizaram ao produzir o gênero em estudo.

Essas capacidades de linguagem envolvidas na produção de um texto se dividiam em três: a) a capacidade de ação, que se refere à mobilização das características do contexto de produção, percebendo em que situação de comunicação um texto de um dado gênero pode ser produzido, por quem o produziu, para quem, com que objetivo, onde, em que momento e a que se refere; b) a capacidade discursiva, que diz respeito à percepção do modo como o texto foi organizado, ou seja, à infraestrutura geral do texto; e c) a capacidade linguístico-discursiva, que se refere ao domínio dos recursos linguísticos utilizados adequadamente no contexto de produção de um determinado gênero. Mas em trabalhos recentes, outras capacidades vêm sendo acrescentadas como a capacidade multimodal e multissemiótica (Dolz, Lima e Zani 2021) relativa à combinação de vários modos de comunicação nas interações e ao emprego de vários sistemas semióticos.

Para identificar as capacidades de linguagem mobilizadas durante a produção de uma comunicação oral em eventos científicos, usamos uma grade de avaliação, conforme a figura 1. Essa grade foi elaborada para analisar as produções de um grupo de estudantes e pesquisadores que participaram de um minicurso sobre a Comunicação Oral – ofertado no IX SIGET – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, e, os dados coletados fizeram parte de uma pesquisa de doutorado (Zani 2018).

FIGURA 1 – Grade de avaliação da comunicação oral

| Comunicador: | | Data da Avaliação: | |
|--|---|--------------------|------------|
| CRITÉRIOS | INDICADORES | PONTOS | AValiação |
| a) Contexto de Produção | 1. Assume o papel de pesquisador | /2 | /10 |
| | 2. Considera o destinatário | /2 | |
| | 3. Atinge o objetivo | /4 | |
| | 4. Respeita o tempo determinado | /2 | |
| b) Planificação | 5. Abertura | /2 | |
| | 6. Introdução incitativa (captação da atenção) | /2 | |
| | 7. Apresenta o plano da exposição | /2 | |
| | 8. Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas (Problemática, Metodologia, Resultados, Análise e Conclusões) | /2 | |
| c) Textualização | 9. Faz um encerramento | /2 | |
| | 10. Uso de marcadores de estruturação do discurso | /2 | |
| | 11. Uso de marcadores com a função de ligação | /2 | |
| | 12. Uso de segmentos de inserção explicativa ou ilustrativa | /3 | |
| d) Meios Paralinguísticos | 13. Uso da linguagem técnica, definições e reformulações retóricas ou saneadoras | /3 | /10 |
| | 14. Boa qualidade da voz; Elocução e pausas | /2 | |
| | 15. Respiração controlada; Ritmo controlado (variações); Fluidez; | /2 | |
| | 16. Entonação expressiva | /2 | |
| | 17. Gestos e mímica (corporais ou faciais) comedidos; Troca de olhares | /2 | |
| | 18. Postura; Posição de lugares | /2 | |
| e) Utilização dos suportes para si (memória) e para o público (comunicação multimodal) | 19. Layout acadêmico (Designer, Tipo de Fonte, Tamanho); evita a sobrecarga do texto /evita a oralação do suporte escrito | /3 | /10 |
| | 20. Qualidade das notas para uma oralidade espontânea (notas para si) | /3 | |
| | 21. Articulação multimodal entre a comunicação oral (para o público) | /3 | |
| | 22. Referências bibliográficas | /1 | |
| TOTAL | | | /50 |

A grade contempla as principais características do gênero “a comunicação oral em eventos científicos”, organizadas em cinco critérios: a) Contexto de Produção; b) Planificação; c) Textualização; d) Meios Paralinguísticos; e) Utilização dos suportes, as quais estão relacionadas as capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva, capacidade linguístico-discursiva e capacidade multimodal e multissemiótica).

a) Contexto de Produção

A comunicação oral em eventos científicos é uma situação de comunicação que reúne o expositor/pesquisador, para expor seu trabalho, tendo um tempo determinado para isso, a um público/receptor, que está participando do evento e se interessa pela temática a ser tratada, ou simplesmente se encontra na sala porque também irá apresentar uma comunicação. Além disso, em algumas situações, há também, como receptor, um coordenador da sessão que terá a função de conduzir e promover as discussões ao final.

Sendo assim, pode-se destacar que o expositor/pesquisador assume o papel de especialista, ou seja, um expert da temática e os receptores representam diferentes papéis sociais, sendo: coordenadores, professores, pesquisadores, alunos, entre outros.

Com o objetivo de divulgar uma pesquisa em andamento ou concluída, o expositor que assume o papel de especialista na temática tratada, em um tempo determinado, busca manter a atenção do seu público e, ao mesmo tempo, mostrar a importância e/ou relevância de seu trabalho.

Neste primeiro aspecto, ao mobilizar os conhecimentos relacionados ao contexto de produção, pode-se afirmar que há um desenvolvimento das capacidades de ação, ou seja, o produtor do texto consegue identificar em que situação de comunicação a exposição oral será produzida, por quem, para quem, com que objetivo, onde, em que momento e sobre o que poderá tratar naquela situação de um evento específico, já que estes são organizados a partir de temas e as propostas de apresentação de trabalhos de pesquisa, para serem aprovadas, devem adequar-se às determinações do congresso.

b) Planificação

A planificação da exposição oral consiste na organização da temática, ou seja, como o conteúdo será organizado e apresentado durante a comunicação oral. Entretanto, antes de iniciar a apresentação do conteúdo, algumas etapas se fazem importantes para garantir a clareza e objetividade da sessão de comunicação.

Para tratar da organização de uma comunicação oral, orientamo-nos nas fases propostas por Dolz e Schneuwly (1998), sendo: a) Fase de *Abertura* –em que o expositor-especialista tem o primeiro contato com o público, saúda-o, legitimando a sua fala, pois é o momento em que ele se define como um pesquisador/especialista na temática a ser tratada; b) *Introdução ao tema* – momento em que o expositor-especialista pode apresentar o título do seu trabalho/pesquisa, o ponto de vista adotado e as delimitações do assunto a ser apresentado; c) *Apresentação do plano da exposição* – fase em que expõe o roteiro da comunicação, enumerando as ideias ou subtemas que serão tratados; d) *Desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas* –em que se centra na Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise dos Dados e Resultados; e) *Conclusão* – na qual se transmite um parecer final sobre as questões tratadas na exposição, podendo ser desencadeado um problema novo ou ocorrer o início de um debate; f) *Encerramento* – etapa em que o expositor finaliza a exposição e agradece a atenção do auditório.

Ao conseguir organizar a temática a ser apresentada, considerando as diferentes fases para o desenvolvimento e encadeamento das ideias, a capacidade de linguagem discursiva está sendo mobilizada, pois ela diz respeito à percepção do modo como o texto foi organizado.

c) Textualização: unidades linguísticas

Esta etapa corresponde à utilização das operações linguísticas, ou seja, à capacidade de explicitar a estrutura da

exposição, demarcando os níveis de progressão e de estruturação do discurso. A escolha de marcadores de estruturação do discurso e a coesão nominal irão contribuir para um texto mais claro e sem muitas repetições.

Durante a comunicação oral, as características do texto falado (Koch 2012) também se fazem presentes, sendo necessário estabelecer a interlocução com o público ali presente, e utilizar os segmentos de inserção explicativa ou ilustrativa; de reformulações retóricas, ou saneadoras, de acordo com a reação do público ou com a própria necessidade do expositor.

Ao fazer escolhas linguísticas, adequando-se ao público ali presente e às próprias necessidades, o comunicador mobilizará as capacidades linguístico-discursivas, que se referem ao domínio dos recursos linguísticos utilizados adequadamente ao contexto de produção.

d) Meios paralinguísticos

Para os meios paralinguísticos, consideramos os aspectos não-linguísticos, apresentados por Schneuwly e Dolz (2004), sendo: 1) meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros); 2) meios cinésicos (uso dos gestos, atitudes corporais, os movimentos, troca de olhares, mímicas faciais); 3) posição dos locutores (ocupação de lugares e a postura dos atores espaço pessoal, distâncias e contato físico). Cada aspecto está ligado a sistemas semióticos particulares que se combinam com o sistema da língua (Dolz, Lima e Zani 2021).

Logo, saber combinar as unidades linguísticas aos aspectos não linguísticos, uma nova capacidade de linguagem está sendo mobilizada a “capacidade multimodal (combinando vários modos de comunicação nas interações) e multissemiótica (com vários sistemas semióticos)” (Dolz, Lima e Zani 2021, p. 259).

e) Suporte

Durante uma seção de comunicação oral, o recurso mais utilizado hoje é o projetor multimídia (Datashow), para o qual o expositor organiza um PowerPoint para a sua comunicação. Esse suporte tem por finalidade ajudá-lo no desenvolvimento e progressão do tema a ser tratado e orientar o público ali presente. Sendo assim, esse suporte também precisa ser planejado e estruturado.

A utilização do suporte é um meio de facilitar a comunicação oral. É preciso saber coordenar fala e material escrito, fazendo uso da mesma linguagem, evitando a leitura do texto que está na projeção.

Organizar o Powerpoint e coordená-lo durante a apresentação, permite-nos afirmar que o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursivas e multimodais e semióticas estão sendo mobilizadas, pois é preciso primeiramente compreender o contexto em que esse texto irá circular, qual é o seu objetivo, organizar a temática e a progressão dos conteúdos, fazer as escolhas linguísticas para o momento, coordenando-as com o texto projetado.

Uma análise das capacidades de linguagem mobilizadas durante a Comunicação Oral em ambiente remoto

Visando refletir sobre as adaptações necessárias de serem consideradas no ensino da comunicação oral em eventos científicos, analisamos 6 (seis) vídeos produzidos durante a Comunicação Oral de dois eventos organizados pelo grupo ALTER-AGE-CNPq, no ano de 2020, sendo: a) IX Encontro do grupo ALTER-AGE-CNPq realizado em 10/07/2020; b) X Encontro do grupo ALTER-AGE-CNPq realizado em 30/11/2020. Ambos realizados no *Google Meet*.

Os eventos organizados pelo grupo ALTER-AGE consistem na apresentação das pesquisas que estão em andamento, sendo de

Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada (Universidade de São Paulo – USP) e da Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno (Universidade São Francisco, USF).

Para a seleção dos trabalhos, partimos da hipótese de que haveria diferenças significativas entre as comunicações, conforme o nível de formação do apresentador. Assim, selecionamos dois trabalhos de doutorandos, porque teriam o maior domínio com o gênero; dois trabalhos de mestrados, que ainda apresentariam aspectos a serem aprimorados, e por fim, dois alunos de Iniciação Científica, que ainda não teriam domínio do gênero a comunicação oral em eventos científicos.

No quadro abaixo, relacionamos os participantes da pesquisa, os quais chamaremos de comunicador, identificando qual é o nível da pesquisa e em que evento participou.

QUADRO 1 – Participantes da pesquisa

| COMUNICADOR | NÍVEL DA PESQUISA | EVENTO |
|---------------|----------------------|------------------------|
| Comunicador 1 | Mestrado | IX Encontro – 10/07/20 |
| Comunicador 2 | Mestrado | IX Encontro – 10/07/20 |
| Comunicador 3 | Iniciação Científica | X Encontro – 31/11/20 |
| Comunicador 4 | Iniciação Científica | X Encontro – 31/11/20 |
| Comunicador 5 | Doutorado | X Encontro – 31/11/20 |
| Comunicador 6 | Doutorado | X Encontro – 31/11/20 |

Para a análise dos dados, utilizamos a Grade de Avaliação apresentado anteriormente, na figura 1, seguindo os cinco níveis: 1) contexto de produção; 2) planificação; 3) textualização; 4) meios paralinguísticos e 5) suporte.

Em relação ao contexto de produção, pode-se destacar que os comunicadores atingiram o objetivo do evento, respeitando o tempo determinado e levando em consideração o destinatário.

Quanto à planificação, ou seja, a estruturação e organização da apresentação, nota-se que os comunicadores, principalmente mestrands e doutorandos que já participaram de outros eventos em comunicações orais, organizam suas falas de acordo com o conteúdo a ser tratado de forma linear e encadeando os diferentes temas, atendendo todas as características destacadas anteriormente sobre o gênero.

O comunicador 1 não faz uma abertura e encerramento da apresentação, demonstrando ainda uma falta de domínio quanto ao desencadeamento de uma comunicação oral. Sendo assim, as capacidades discursivas ainda precisam ser desenvolvidas.

Já em relação à textualização, todos os comunicadores apresentaram uma linguagem formal, utilizando marcadores de estruturação do discurso e de ligação, segmentos de inserção explicativa e reformulações retóricas.

Um ponto a ser destacado é como se deu a troca de turnos de fala do comunicador 4, considerando que nesta apresentação, dois comunicadores apresentaram o trabalho de pesquisa. Em nossas análises, diferenciamos os turnos de fala em comunicador 4a e 4b, como podemos observar nos excertos a seguir.

Comunicador 4a

(4:04:15) então... a proposta do nosso trabalho é [...] e o trabalho com os gêneros... **conforme o (fala o nome do comunicador 4b)** iria apresentar no seu projeto.... o (fala o nome do comunicador 4b) já está de volta... eu não consigo ver a tela do meet

Comunicador 4b

(4:07:00) eh: a gente tem ai...o propósito de tá estudando as dificuldades...estudando essas facilidades... ih.. constatar aí... quais são as necessidades desses alunos do curso de Pedagogia... **(silêncio) (troca de slides)**

Comunicador 4a

(4:07:21) bom... de onde partimos... quais são os nossos referenciais teóricos? [...] 4:09:53 – **encerro agora a apresentação do aporte teórico e passo a apresentação dos próximos tópicos ao meu colega (fala o nome do comunicador 4b)**

Nota-se que o comunicador 4a faz a troca de turno, passando a palavra ao outro comunicador, deixando evidente ao público cada parte da apresentação. Já o comunicador 4b fica em silêncio e o comunicador 4a assume a comunicação, passando o slide e dando a continuidade na comunicação. Vale destacar que não é muito comum as apresentações de comunicações orais serem feitas em duplas ou trios, mas neste caso, por ainda ser uma pesquisa de Iniciação Científica e a dupla estar trabalhando coletivamente nos dados, a apresentação foi conjunta.

Ainda em relação à textualização, podemos destacar que os comunicadores 2, 3 e 4b, ao verbalizar o texto, apresentam uma recorrência as hesitações – por meio de pausas, repetições de palavras e truncamentos oracionais, sinalizando, em alguns momentos, uma dificuldade no processamento/verbalização de seus enunciados visando a produção de sentidos. Desenvolver essa capacidade linguístico-discursiva é um processo complexo, pois “exige o domínio não só de habilidades linguísticas, como também de estratégias de ordem cognitiva, social e cultural” (Koch 2012, p. 92).

Em relação aos meios paralinguísticos, todos apresentaram uma boa qualidade da voz, com elocução e pausas. Em relação ao ritmo, os comunicadores 3 e 4a apresentaram uma aceleração, principalmente quando a apresentação estava mais direcionada a leitura do suporte (powerpoint) ou no roteiro que direcionava a apresentação, como se pode observar na mão do comunicador 4a.

Nos aspectos cinésicos – gestos e mímicas corporais ou faciais e a troca de olhares não ficaram tão evidentes durante as comunicações, o que impossibilitou uma análise mais precisa. Este é um dos aspectos que merece um estudo e adaptação considerando

o espaço que a comunicação se concretiza – no ambiente virtual. Entretanto, um outro aspecto que se destacou foi a movimentação excessiva (giro da cadeira), enquanto o comunicador 5 se apresentava, o que pode chamar a atenção do público mais para esse gesto que para o conteúdo apresentado. A postura do comunicador pode ter ocorrido porque no google meet ou no zoom, ao compartilhar a tela, deixa de ver o público que assiste a ele, podendo gerar a sensação de que ele também não estaria sendo visto. Os melhores comunicadores, como o 5, parecem simular que estão vendo e interagindo diretamente com o público, nesta situação.

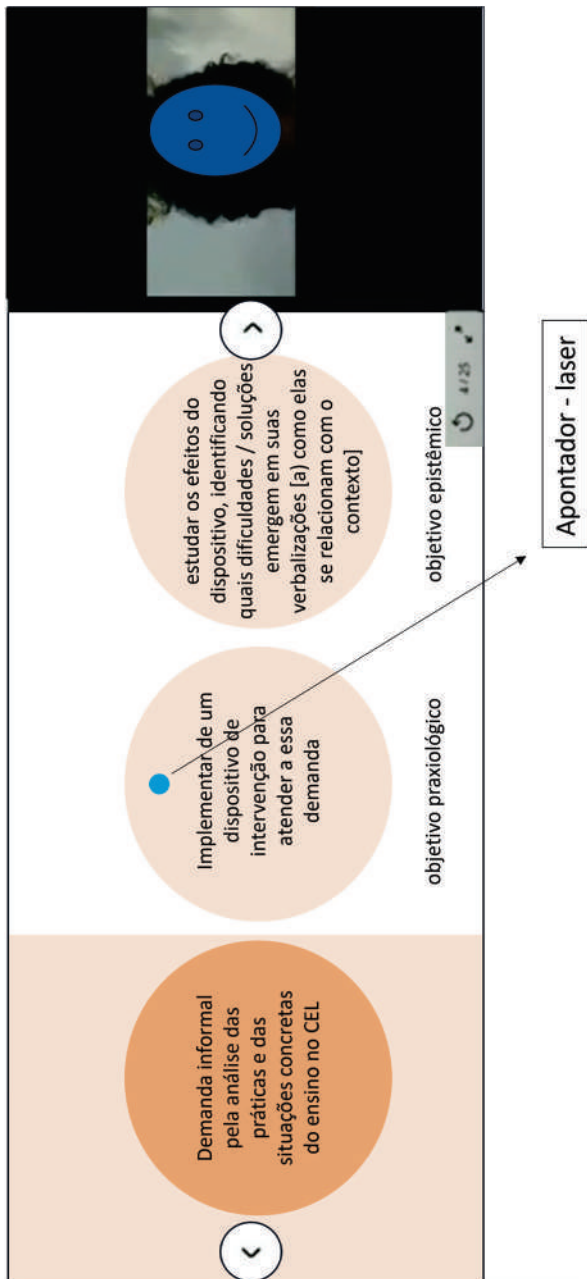
Ainda considerando os meios paralinguísticos, temos a ocupação e a disposição dos lugares. Nota-se que os comunicadores 1, 2, 4a e b, 5 e 6 se posicionam frente a tela, garantindo uma boa visibilidade. Entretanto, o comunicador 3, se dispõe em lugares em que a iluminação não é adequada, não sendo muitas vezes possível ver o rosto da pessoa. Este aspecto também merece atenção, pois na tela aparece em maior proporção o texto escrito – suporte (powerpoint) que a imagem do comunicador; logo, se esta última não estiver com boa visibilidade, comprometerá o acesso do público a ela.

Por fim, em relação ao suporte, temos os comunicadores 1, 2, 5 que apresentaram uma boa qualidade de slides, evitando a sobrecarga de textos, utilizando de um design atrativo. Entretanto, os comunicadores 3, 4 e 6 utilizaram um tamanho de letra não muito adequado, o que dificulta a leitura e acompanhamento durante a apresentação.

A articulação do suporte escrito e o oral foram importantes para a dinamicidade e interação durante a apresentação, considerando que no ambiente virtual, o comunicador não consegue ver o seu público durante a apresentação e precisa desenvolver estratégias para garantir a interação.

O comunicador 6 utiliza muito bem as fontes e letras para o texto escrito, utilizando de recursos tecnológicos durante a apresentação – apontador a laser e articulando-os com os turnos de fala, como podemos ver na imagem abaixo, seguido da transcrição da comunicação oral.

FIGURA 2 – Articulação multimodal e multissemiótica



Comunicador 6

(4:25:05) então a minha pesquisa veio pra... para implementar um dispositivo de intervenção para atender essa demanda...

Sendo assim, podemos destacar que o comunicador 6 utiliza-se “não unicamente de diferentes modalidades de comunicação, mas de códigos de signos convencionais que se combinam com os signos linguísticos específicos da língua portuguesa” (Dolz, Lima e Zani 2021).

Já os comunicadores 3 e 4 apresentaram um suporte com uma sobrecarga de texto, e, em alguns momentos, a leitura do suporte se fez presente não demonstrando uma boa articulação entre o texto escrito (powerpoint) e o texto oral (comunicação oral). Dessa forma, desenvolver as capacidades multimodal e multissemiótica são um dos aspectos que precisam ser retomados.

As análises nos permitiram perceber que, no quesito domínio do gênero, os doutorandos vêm em primeiro lugar, seguidos pelos mestrandos e depois pelos estudantes de iniciação científica, confirmando nossa hipótese inicial. Contudo, todos ainda têm a aprender sobre a comunicação oral online, devido às diferenças destas com as realizadas em contexto presencial.

Destarte, em nossas análises evidenciou-se que uma nova adaptação ao modelo didático do gênero “a comunicação oral em eventos científicos” se faz necessária, pois a situação de comunicação, adaptação ao ambiente, e articulação com os aspectos multimodais e multissemióticos foram os elementos em destaque para garantir a atividade de linguagem. Dessa forma, como propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, principalmente aos estudantes de Iniciação Científica, para que consigam agir e interagir neste novo espaço de comunicação e de divulgação científica?

*Uma proposta de adaptação ao modelo didático do gênero
“a comunicação oral em eventos científicos”*

Com base no exposto e apoiadas em nossa grade de avaliação, apresentamos aqui uma síntese das dimensões ensináveis do gênero “A Comunicação Oral em eventos científicos”, adaptando-as ao novo contexto de produção, ou seja, ao ambiente virtual, possibilitado pelos recursos tecnológicos *Google Meet*, *Zoom*, *TeamLink* entre outros.

Sendo assim, das 22 (vinte) dimensões que foram apresentadas na primeira grade de avaliação (figura 1), destinada ao ensino do gênero em questão, de modo presencial, foram inseridas mais 9 (nove) dimensões para atender as necessidades deste novo contexto de produção ao qual o gênero comunicação oral em eventos científicos se concretiza, no modo online

Essas novas dimensões foram destacadas em nossa grade de avaliação, conforme apresentado na figura 3.

Ao contexto de produção se faz necessário reforçar os *objetivos do evento*, garantindo que toda a planificação da comunicação seja adequada e respeite, principalmente ao tempo determinado pela organização do evento em que a comunicação oral será apresentada. Outro aspecto de importância é ter um *domínio do recurso*, ou seja, conhecer e saber utilizar os recursos tecnológicos, e principalmente, como compartilhar a tela.

Esse recurso é um dos aspectos que se destacou durante nossas análises, pois há um prejuízo de tempo, até que o comunicador consiga apresentar a sua tela. Neste aspecto também podemos pressupor que o emocional pode ser atingido, principalmente quando o comunicador é iniciante ou inexperiente com o gênero “a comunicação oral”.

FIGURA 3 – Grade de avaliação da comunicação oral em espaço virtual

| Comunicador: | | Data da Avaliação: | |
|--|---|--------------------|---------|
| CRITÉRIOS | INDICADORES | SIM | PARCIAL |
| a) Contexto de Produção | 1. Assume o papel de pesquisador | | |
| | 2. Considera o destinatário | | |
| | 3. Atinge o objetivo do evento | | |
| | 4. Respeita o tempo determinado | | |
| | 5. Domínio do recurso (meet, zoom, entre outros) e compartilhamento de tela | | |
| b) Planificação | 6. Abertura | | |
| | 7. Introdução incitativa (captação da atenção) | | |
| c) Textualização | 8. Apresenta o plano da exposição | | |
| | 9. Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas (Problematização, Metodologia, Resultados, Análise e Conclusões) | | |
| | 10. Faz um encerramento | | |
| | 11. Uso de marcadores de estruturação do discurso | | |
| | 12. Uso de marcadores com a função de ligação e articulação com o texto apresentado no suporte | | |
| | 13. Uso de segmentos de inserção explicativa ou ilustrativa | | |
| | 14. Uso da linguagem técnica, definições e reformulações retóricas ou saneadoras | | |
| | 15. Boa qualidade da voz / Elocução e pausas | | |
| | 16. Respiração controlada / Ritmo controlado (variações) / Fluidez | | |
| | 17. Entonação expressiva | | |
| | 18. Gestos e mímica (corporais ou faciais) comedidos / Troca de olhares | | |
| d) Meios Paralinguísticos | 19. Postura frente a câmera | | |
| | 20. Escolha do ambiente / Organização do espaço (plano de fundo, iluminação) | | |
| e) Utilização dos suportes para si (memória) e para o público (comunicação multimodal) | 21. Cuidado com o vestimenta / penteado / acessórios | | |
| | 22. Layout acadêmico - Tipo de Fonte, Tamanho, cores, destaque nos textos | | |
| | 23. Uso de diferentes designers para tornar dinâmico a apresentação | | |
| | 24. Evita a sobrecarga do texto / evita a oralação do suporte escrito | | |
| | 25. Figuras, tabelas e gráficos legíveis | | |
| | 26. Qualidade das notas para uma oralidade espontânea (notas para si) | | |
| | 27. Articulação multimodal entre a comunicação oral (para o público) | | |
| | 28. Referências bibliográficas | | |
| | 29. Agradecimento com informações para contato (e-mail) | | |

Em relação à textualização, faz-se necessário saber *articular o texto falado ao texto escrito* (o que é apresentado no suporte/powerpoint). Logo, os turnos de falas precisam ser articulados ao texto escrito, garantindo o decurso normal da comunicação, ficando evidente ao público, que está assistindo à comunicação, aquilo que se quer atingir, ou seja, o objetivo da comunicação.

Nos meios paralinguísticos, as dimensões relacionadas à *postura frente a câmera, escolha do ambiente* e organização do espaço são pontos de destaque, considerando que, no espaço virtual, frente a uma tela, é preciso garantir que a imagem que será transmitida seja nítida. Neste aspecto, ressaltamos a necessidade de se explorar com os aprendizes a imagem do vídeo (o que o comunicador e o público podem ver a cada momento) e o modo de direcionar/vetoriar o olhar (Para a câmera? Para o público? Para a apresentação?). Dessa forma, deve-se refletir sobre a movimentação do próprio corpo e do olhar frente à tela, mexer no cabelo e acessórios, como óculos, canetas entre outros. Estar atento, durante a comunicação, exige um domínio do interpretar, imaginar que as pessoas estão interagindo, muito embora neste momento o comunicador não veja o participante, somente a tela que está apresentando.

Este aspecto é muito importante, pois quando o comunicador está realizando a comunicação e compartilhando a tela, não vê as outras pessoas, a não ser o seu powerpoint. Entretanto, os participantes do evento estão visualizando tanto o powerpoint, quanto a imagem do comunicador. Sendo assim, as pessoas estão vendo a postura dele, os seus movimentos. Nesse contexto, em nossas análises, observamos cadeiras girando, postura do corpo não tão adequadas (eretas), movimentos de mão no cabelo, coçando a cabeça entre outros.

A ocupação dos lugares, cenário e iluminação também precisam ser escolhidos, garantido uma melhor visualização das pessoas que estão assistindo.

Ainda em relação aos meios paralinguísticos, a escolha do *vestuário, o cuidado com o penteado* e *acessórios* também merece atenção, pois estes aspectos podem ser os pontos de distração do

seu público. Vale ressaltar que estamos em um evento acadêmico e científico e algumas regras fazem parte do gênero em questão. Não é porque estamos, muitas vezes, em casa, em nosso ambiente, que podemos esquecer da “etiqueta” que se espera.

E por fim, com relação ao suporte, é preciso estar atento ao *design* a ser utilizado durante a apresentação, pois este se destacou sendo um dos pilares que irá *garantir a dinamicidade e interação com os participantes*, já que a comunicação, mesmo sendo monologal, neste espaço virtual, não permite que o comunicador estabeleça um contato visual com o seu público. No modo presencial isso era diferente, pois era possível haver trocas de olhares que fazem o comunicador direcionar o seu texto falado articulando com o texto escrito, permitindo assim uma interlocução.

Desta forma, ao preparar o powerpoint, orienta-se a utilização de palavras-chave, pequenas frases, *evitando*, assim, *a sobrecarga de textos*. A utilização do efeito “animação”, recurso do powerpoint, também é um aliado, permitindo apresentar aos poucos as partes do texto, *evitando a leitura ou oralização do suporte*.

Por fim, a apresentação precisa ter um encerramento e *agradecimento*, deixando a última tela o *contato do apresentador*. Esse recurso permite que as pessoas anotem o seu contato e possibilite, posteriormente, uma troca de informações.

Em suma, em relação ao suporte, destacamos a necessidade de um trabalho mais intensificado para desenvolver as capacidades multimodais e multissemióticas, corroborando com Dolz, Lima e Zani 2021.

Considerações finais

Neste capítulo, foi possível destacar outras características do gênero comunicação oral a partir de eventos online, contribuindo

dessa forma para ampliação das dimensões ensináveis do gênero e completando o Modelo Didático. De acordo com a situação de produção, é possível escolher as principais características a serem desenvolvidas e ensinadas.

Com a pandemia, o uso de diferentes recursos tecnológicos se fez necessário e, embora a forte presença das tecnologias digitais nas relações humanas tenha gerado diversas consequências em nossas vidas e, sendo algumas negativas, uma das mais relevantes entre as positivas é a possibilidade de participação em eventos, mesmo que a distância, viabilizando a circulação de saberes, trocas e interação de pesquisadores de diferentes lugares (estados, municípios, países) Esse formato a distância permitiu que os eventos e congressos reunissem pesquisadores de diferentes localidades que, provavelmente, não se encontrariam no ambiente presencial devido aos custos de deslocamento. Nesses eventos, a comunicação oral online mostra-se cada vez mais como um gênero muito pertinente por permitir trocas e discussões entre aprendizes e pesquisadores seniores.

Para o desenvolvimento da ciência, essas trocas são extremamente importantes e, portanto, investir no aprimoramento do ensino dos gêneros textuais empregados nesse contexto deve ser uma das tarefas da área de Educação e Linguística Aplicada.

Referências bibliográficas

- BRONKART, J.P. (1999[2009]). *Atividades de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ.
- DOLZ, J.; LIMA, G. e ZANI, J. B. (2021). “Representação teatral do gênero fábula: uma experiência de formação continuada no âmbito de um minicurso”, *in*: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. e COSTA-MACIEL, D. A. G. (orgs.) *Oralidade*

- e gêneros orais: experiências na formação docente: Experiências formativas (provisório)*. Campinas: Pontes.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- KOCH, I. (2012). *O texto e a construção dos sentidos*. 10ª ed. São Paulo: Contexto.
- MACHADO, A. R. e CRISTOVÃO, V. L. L. (2006). “A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gênero.” *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 6, nº 3. Tubarão: LemD, pp. 547-573.
- SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- ZANI, J. B.; BUENO, L. e DOLZ, J. (2020). “As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos.” *Revista Letras*, nº 1. Santa Maria: UFSM, pp. 349-368.
- ZANI, J. B. (2018). *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. Tese de Doutorado em Educação. Itatiba: Universidade São Francisco.

DES OUTILS NUMÉRIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DES GENRES TEXTUELS DE LA SPHÈRE ACADÉMIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

*Adriana Zavaglia
Anise d'Orange Ferreira*

Introduction

Ce texte a pour objectif de présenter des outils de la linguistique de corpus pouvant être utilisés pour l'enseignement des langues étrangères en contexte universitaire. Nos propositions sont inspirées de la rhétorique contrastive (RC),¹ puisque d'après Bruthiaux (2005) la RC est l'étude de la variation de l'écriture à travers les cultures et permet d'examiner l'influence de la langue maternelle en production écrite en langue étrangère. Dans ce

1. Fondée par Robert B. Kaplan (1966), dans son article "Cultural thought patterns in intercultural education", sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue étrangère, paru dans la revue *Language Learning* (voir Références bibliographiques).

contexte, les progrès de l'informatique dans le traitement des langues naturelles ouvrent la voie pour analyser de grandes quantités de textes à partir du prélèvement des schémas discursifs, et pour étudier les similitudes et les différences dans l'expression des différents genres textuels selon les langues. Nous allons montrer comment des logiciels libres permettent de compiler, d'annoter et de visualiser les relations d'un corpus bilingue comparable (français et portugais brésilien),² et comment il serait possible d'utiliser ces outils à des fins pédagogiques. Nous accorderons une attention particulière aux genres textuels "résumé d'article scientifique" (revue scientifique) et "proposition de communication" (congrès).

Tout d'abord, il faut noter que les outils numériques sont aujourd'hui en quelque sorte indispensables en sciences humaines, tant pour l'enseignement des langues (maternelles, secondes ou étrangères) que pour la traduction, la recherche académique, l'édition, entre autres. Du côté linguistique, ces outils aident à prélever, comparer, analyser des phonèmes, des morphèmes, des mots, des énoncés, des textes et, ce qui nous intéresse le plus, des genres textuels. Définis par Swales (1990), les genres sont des types ou des classes d'objets culturels déterminés à partir de critères d'appartenance à une communauté discursive. Cette définition va de pair avec ce que l'on entend par écriture selon la RC (Connor 1996): il s'agit d'un phénomène culturel, chaque langue ayant ses propres conventions rhétoriques.

Lié au projet inter-universitaire "La rédaction de genres universitaires: analyse de données et pistes d'action" (Capes/Brésil-Coordinateurs: Eliane Lousada et Olivier Dezutter) auquel participent des chercheurs de l'Université de São Paulo, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université de l'État de São Paulo et de l'Université de São Francisco, ce que nous exposons ici est une partie des recherches que nous menons sur les difficultés

2. Tous nos remerciements à la doctorante Renata Tonini Bastianello, qui nous a gentiment prêté une partie du corpus d'étude comparable de sa recherche.

des étudiants universitaires brésiliens dans la production de textes portant sur deux systèmes culturels différents en contexte d'apprentissage du français langue étrangère ou de la traduction. Ce travail a donc des points de contact avec des recherches relevant de l'apprentissage des genres textuels (Dias 2017; Tonelli 2017; Santos, 2016), pouvant également seconder l'enseignant de langues, l'enseignant de traduction et l'enseignant-chercheur.

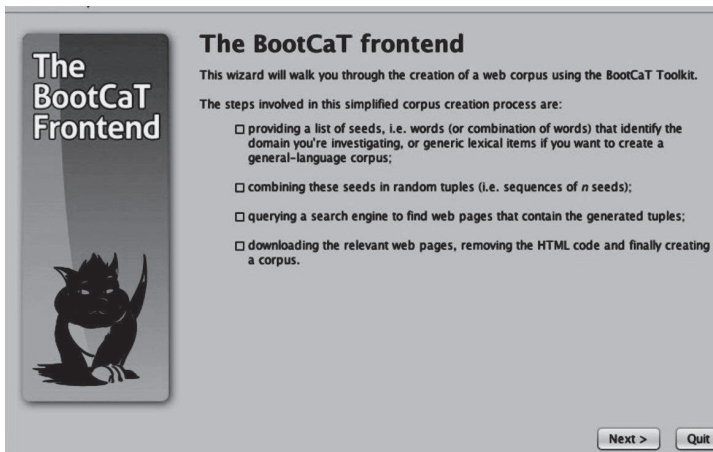
Outils numériques et corpus

La notion de corpus que nous adoptons ici est celle de toute recherche liée à la linguistique de corpus, c'est-à-dire tout texte numérique en format compatible au logiciel utilisé, en général l'extension TXT. En plus, tous les textes dont nous nous sommes servies sont des textes numériques en accès libre du domaine du Photovoltaïque (voir Bastianello 2017) et authentiques, c'est-à-dire produits par des natifs brésiliens et français. Notre corpus est donc comparable et représentatif selon la linguistique de corpus, puisqu'il est équilibré par rapport au nombre de mots et de textes, au genre textuel (résumé d'article et proposition de communication) et au discours (scientifique). Par ailleurs, ce corpus est écrit, off-line, bilingue, contemporain, synchronique et statique. L'approche choisie est plutôt inductive (*corpus-driven*), dans laquelle les résultats obtenus sont orientés par le corpus, sans hypothèses préalables à confirmer. Toutefois, selon le type de logiciel et d'analyse, nous devons aussi faire appel à des catégories déjà construites; c'est pourquoi dans l'annotation de notre corpus nous pouvons dire que deux approches sont complémentaires: la préalable, basée sur corpus (les différentes parties des textes sont déjà attendues et annotées manuellement), et l'ultérieure, orientée par le corpus (les résultats sont donnés par le logiciel et analysés par la suite), comme nous le verrons plus bas.

Malgré les limites imposées par le travail sur corpus (portée réduite sur la langue ou ensemble fini d'énoncés, besoin d'analyses postérieures manuelles etc.), les avantages de compiler un corpus en utilisant un logiciel spécialement développé à cette fin sont nombreux. Nous pouvons citer la vitesse d'affichage des textes qui constitueront le corpus d'étude, l'analyse rapide de ces données textuelles, la mise en évidence des phénomènes linguistiques pour la plupart imperceptibles à l'œil nu, la possibilité de vérifier leur fréquence et leur probabilité, mais aussi l'applicabilité de la méthodologie et ses résultats respectifs en linguistique, lexicologie, lexicographie, traduction, enseignement et apprentissage des langues.

Le logiciel BootCaT Frontend (Baroni et Bernardini 2004),³ Bootstrap Corpora And Terms, permet de compiler un corpus semi-automatiquement. Sur la page web du programme créé par une équipe de l'Université de Boulogne, on le télécharge et on suit le tutoriel concerné (figure 1).

FIGURE 1 – Page d'accueil de BootCaT frontend



3. Disponible sur: <http://bootcat.dipintra.it/>.

Les étapes principales pour la compilation apparaissent dans la figure 1: choisir une liste de mots clés (*seeds*), les combiner de façon aléatoire (*random tuples*), demander la recherche des pages et les télécharger pour établir son corpus. On obtient par la suite un ensemble de textes à trier selon des critères spécifiques. Le corpus de ce travail, compilé depuis BootCaT, se compose de 20 résumés d'articles parus dans des revues scientifiques renommées, écrits par des natifs, dont 10 en portugais brésilien et 10 en français, et de 20 propositions de conférences scientifiques également prestigieuses, rédigées par des natifs dont 10 en portugais et 10 en français.⁴

Explorer un corpus non annoté

Il existe plusieurs logiciels automatiques libres (*freeware*) qui permettent d'explorer un corpus non annoté; nous en signalons les suivants: AntConc,⁵ Voyant-Tools,⁶ Infranodus-texttexture,⁷ Orange-text mining,⁸ paquet Stylo.⁹

L'AntConc (Anthony 2020), un logiciel de concordance et d'analyse de texte, offre à l'utilisateur de différents outils, tels que la liste de mots (*wordlist*, où les mots du corpus sont présentés par ordre alphabétique et de fréquence), la liste de mots clés (*keywords*, où il y a une analyse croisée entre un corpus de référence¹⁰ et un corpus d'étude), les n-grammes (séquences de mots à haute fréquence:

-
4. Pour voir en détail les étapes de compilation de corpus avec BootCaT frontend, consultez Bastianello (2017): <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11122017-190034/pt-br.php>.
 5. Pour télécharger l'AntConc, allez sur: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconcl/>.
 6. Pour plus de détails, consultez: <https://voyant-tools.org/>.
 7. Disponible dans: <https://texttexture.com/>.
 8. Disponible dans: <https://orangedatamining.com/workflows/Text-Mining/>.
 9. Disponible dans: <https://cran.r-project.org/web/packages/stylo/stylo.pdf>.
 10. En gros, un corpus de référence, au moins trois fois plus large que le corpus d'étude, est constitué de textes de langue générale, mais les critères pour sa

des lexies complexes, des collocations, des phraséologies etc.), la concordance d'un mot (tous les contextes où le mot recherché apparaît), entre autres.

Le Voyant-Tools (Sinclair et Rockwell 2021), décrit comme un environnement en ligne de lectures et d'analyse de textes numériques, présente un ensemble d'outils pour compter les mots d'un corpus, montrer ses phrases, faire des "KWIC" (*key word in context*: liste des mots-clés par ordre alphabétique et dans leur contexte), des *wordcloud* (nuage de mots-clés ou *tags*) etc., permettant beaucoup d'affichages et de visualisations possibles.

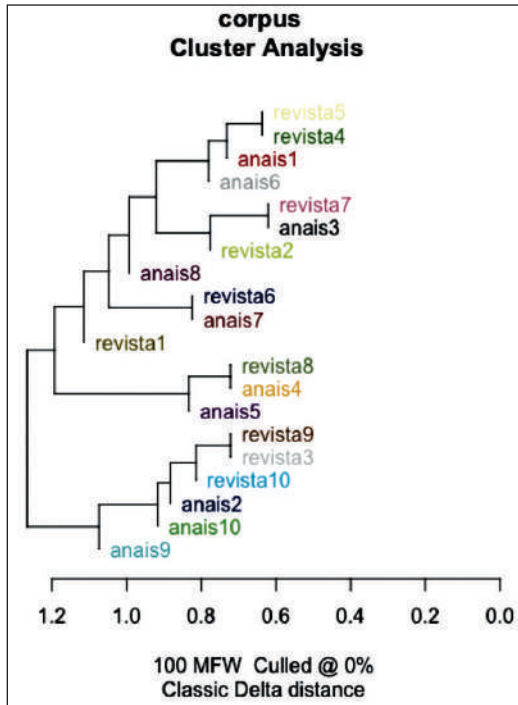
L'Infranodus-texttexture (Paranyushkin 2019) sert bien à une analyse textuelle en réseau (*network analysis*) orientée vers les mots lexicaux, sans prendre en compte les mots grammaticaux; la proximité est donc basée sur les cooccurrences de ces mots. Le logiciel Orange-text mining (Demsar et al. 2013), à son tour, fournit plusieurs analyses textuelles par *widgets*, basées sur la fréquence et la proximité lexicale, parmi lesquelles les nuages de mots qui les regroupent hiérarchiquement.

Finalement, le paquet Stylo¹¹ (Eder, Rybicki et Kestemont 2016), que nous allons présenter plus en détail, calcule la proximité des mots grammaticaux en les affichant en dendogrammes. D'après l'analyse de notre corpus d'étude en portugais seulement, observons le dendogramme généré (figure 2).

composition dépendront toujours de l'objet d'étude et des objectifs de la recherche.

11. Voir <https://github.com/computationalstylistics/stylo>. Dans ce travail, nous l'avons utilisé sur la plateforme RStudio.

FIGURE 2 – Dendrogramme généré par paquet Stylo

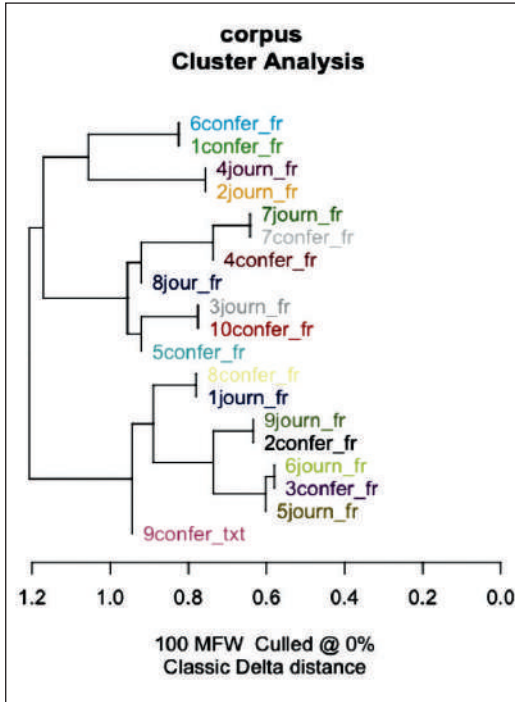


En termes de stylométrie, le paquet Stylo opère sur des analyses multivariées pour décrire les propriétés stylistiques d'un texte. Le dendrogramme ci-dessus montre qu'à partir d'un calcul sur les mots grammaticaux de notre corpus, les résumés de revue (revista1, revista2 etc.) et les propositions de congrès (anais1, anais2 etc.) en portugais présentent des similarités. Dans cette analyse (par regroupement hiérarchique ou *clusters*), la démarche inclut chaque texte comme un élément à regrouper. Pour ce faire, le logiciel analyse chaque mot de chaque texte et fait ensuite un calcul automatique de la distance et de la proximité de chaque cooccurrence de chaque mot de chaque texte. Les mots filtrés depuis l'analyse stylométrique fournissent donc les "empreintes" de chaque texte. Il en ressort des regroupements de propositions de congrès et de résumés de revue;

autrement dit, ils présentent beaucoup de similarités et il est très probable qu'ils appartiennent à une même classe.

L'analyse de notre corpus en français effectuée avec ce même logiciel a abouti au même résultat (figure 3).

FIGURE 3 – Dendrogramme généré par paquet Stylo



Le dendrogramme de la figure 3 montre que, en termes de stylométrie, les propositions de congrès (1confer, 2confer etc.) et les résumés de revue (1jour, 2jour etc.) en français ont aussi des similarités.

Annoter un corpus

Il existe également plusieurs logiciels automatiques gratuits pour faire l’annotation d’un corpus, tels que EXMARaLDA-Partitur,¹² utilisé pour transcrire et annoter des textes, des audios et des vidéos, et TAMS¹³ (Text Analysis Markup System logiciel, Weinstein 2020). C’est sur ce dernier que nous nous pencherons davantage, puisqu’il est très utile et convivial pour analyser les textes du point de vue du genre textuel. Comme nous avons déjà vu, notre corpus en portugais et notre corpus en français ont des similarités d’après les analyses réalisées par le paquet Stylo. Pour connaître ces similarités, et peut-être mettre à jour des différences, nous avons annoté notre corpus, en faisant appel à TAMS.

Tout d’abord, nous avons supposé que chaque proposition ou chaque résumé aurait les mêmes parties textuelles: introduction, recension des écrits, justification, objectifs, matériel, méthode, résultats et conclusion. Chacune de ces parties est devenue une étiquette à utiliser lors de l’annotation du corpus. Après avoir fait cela, nous avons mis en avant notre idée suivant les étapes présentées par le tutoriel du logiciel. Premièrement, il faut créer un projet (figure 4).

Sur la figure 4, à la place de *Untitled*, on nomme le “projet”, par exemple, *Resumo-Portugues* (extension *.xtrpj), qui regroupera tous les résultats des analyses sur les résumés de revue en portugais. Ensuite, il faut choisir le dossier de son ordinateur où seront rangés les fichiers à utiliser et leurs analyses. Après avoir coché la case *Add to working projects* (les projets sur lesquels on va travailler), on clique sur *Create* et le projet est créé. L’étape suivante (figure 5) est l’importation du corpus.

12. Disponible dans : <https://exmaralda.org/en/partitur-editor-en/>.

13. Disponible dans : <https://sourceforge.net/p/tamsys/wiki/Home/>.

FIGURE 4 – Créer un projet (TAMS)

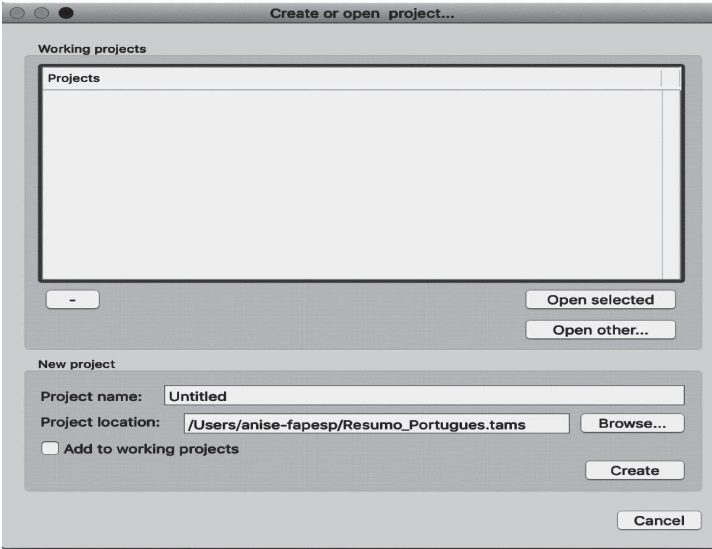
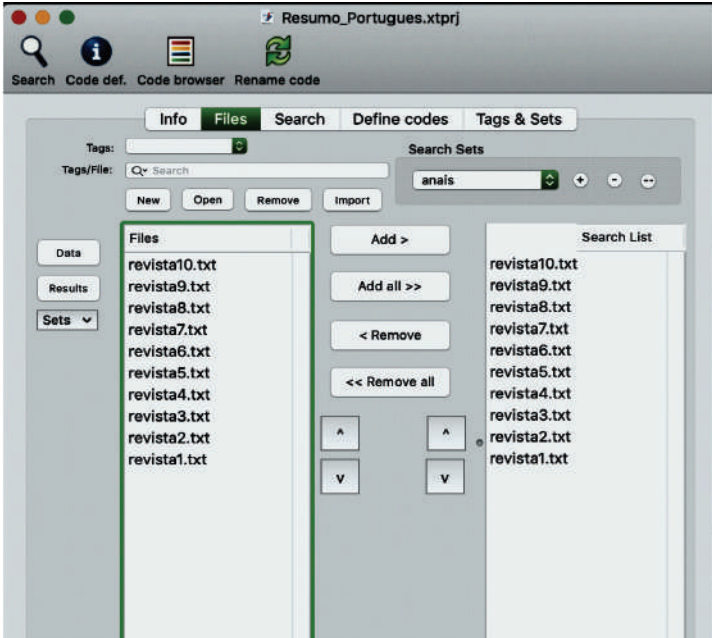
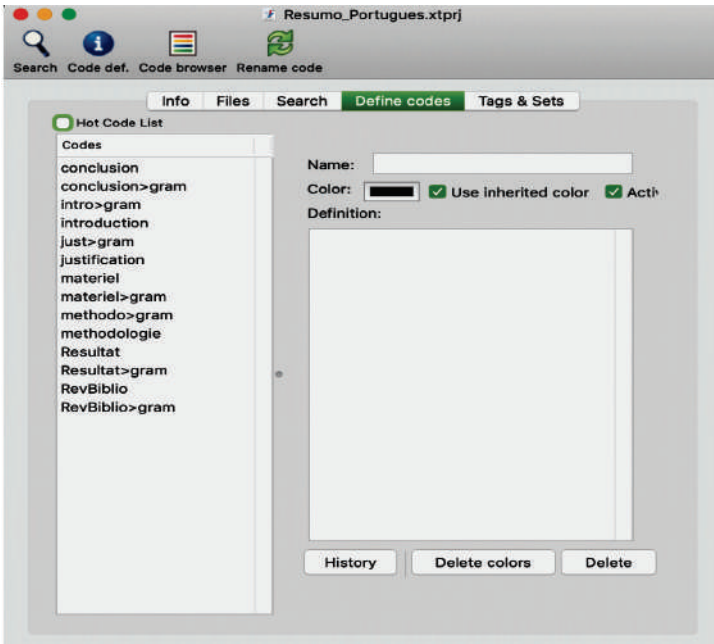


FIGURE 5 – Importer un corpus (TAMS)



Quand on ouvre le projet *Resumo-Portugues.xtprj*, on a accès à la fenêtre ci-contre, où apparaissent les fichiers concernés. Pour les importer et les analyser, il faut cliquer sur *Import*. Ensuite, pour mettre en place l'annotation, on doit définir les codes qui seront utilisés (figure 6).

FIGURE 6 – Créer des codes (TAMS)

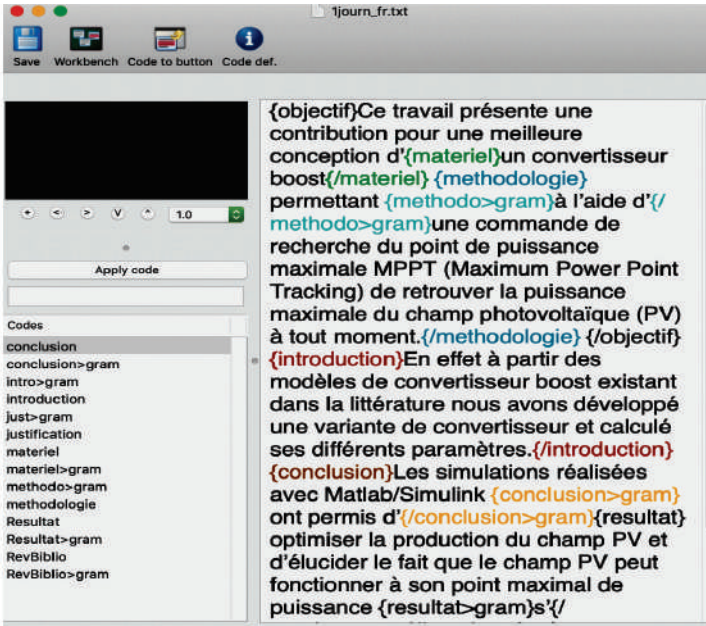


En regardant la figure 6, il est possible de voir que l'on est déjà dans la démarche de création de codes, puisque la case *Define codes* est verte. En plus, les cases pour utiliser des couleurs et les activer sont cochées.¹⁴ Dans la colonne de gauche, apparaissent les étiquettes choisies pour notre corpus comparable. Pour ce travail, nous

14. C'est optionnel, mais les couleurs peuvent aider beaucoup lors des analyses, en donnant une vue d'ensemble à l'analyste qui sera en mesure de distinguer les différentes composantes de chaque fichier.

avons décidé d’annoter également les expressions grammaticales apparaissant dans chaque partie, comme “Resultat>gram”,¹⁵ montré sur la figure 7 à partir du corpus en français, indiquant les marqueurs grammaticaux de la section “Résultat”. Nous passons alors à l’application de ces codes, autrement dit à l’annotation.

FIGURE 7 – Appliquer les codes ou annoter un corpus (TAMS)



Sur la figure 7, le fichier “1journ_fr.txt”, appartenant au projet “Journal-Français”, qui regroupe les résumés de revue, les codes (ou étiquettes) appliqués sont visibles. Cette annotation, il faut le dire, se fait manuellement. On observe rapidement que les codes concernant la justification et la recension des écrits ne sont pas là, et cela veut dire quelque chose sur les caractéristiques du genre attendu. Nous y reviendrons. Par la suite, on passe aux rapports. C’est là que le logiciel commence ses analyses automatiques (figure 8).

15. À noter: les étiquettes ne prennent pas d’accent.

FIGURE 8 – Rapport du corpus annoté en français (TAMS)

| Code | Code count | | | | | | | | | | Total |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|-------|
| | 1journ_fr.txt | 2journ_fr.txt | 3journ_fr.txt | 4journ_fr.txt | 5journ_fr.txt | 6journ_fr.txt | 7journ_fr.txt | 8journ_fr.txt | 9journ_fr.txt | 10journ_fr.txt | |
| methodo>gram | 1 | 5 | 3 | 1 | 0 | 1 | 2 | 5 | 6 | 1 | 25 |
| materiel | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 14 |
| conclusion>gram | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 12 |
| introduction | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 11 |
| methodologie | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 10 |
| intro>gram | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| conclusion | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 7 |
| materiel>gram | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| just>gram | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| justification | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Total | 6 | 15 | 9 | 8 | 9 | 8 | 8 | 11 | 12 | 8 | 94 |

FIGURE 9 – Rapport du corpus annoté en portugais (TAMS)

| Code | Code count | | | | | | | | | | Total |
|-----------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| | revista10.txt | revista9.txt | revista8.txt | revista7.txt | revista6.txt | revista5.txt | revista4.txt | revista3.txt | revista2.txt | revista1.txt | |
| methodo>gram | 0 | 3 | 9 | 0 | 1 | 1 | 4 | 0 | 1 | 1 | 20 |
| Resultat>gram | 0 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 15 |
| objectif>gram | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 11 |
| just>gram | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 0 | 11 |
| objectif | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 11 |
| methodologie | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 | 1 | 1 | 10 |
| Resultat | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 9 |
| conclusion>gram | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 1 | 8 |
| intro>gram | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| introduction | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| justification | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| conclusion | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| materiel>gram | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| materiel | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Total | 8 | 18 | 22 | 9 | 8 | 14 | 11 | 18 | 8 | 9 | 125 |

Le rapport de la figure 8 est généré par TAMS en cliquant sur *Code count by file*. Il montre la fréquence des codes (étiquettes) de chaque fichier du projet “Journal-Français”, c’est-à-dire de chaque résumé de revue en français composant notre corpus comparable. Dans la dernière colonne, on peut voir qu’au total nous avons 94 occurrences d’étiquettes, distribuées en ordre décroissant, de la plus fréquente (“methodo>gram”) à la moins fréquente (“justification”). Ce résultat nous permet déjà d’avancer une première observation: dans les résumés d’articles de revue scientifique traitant du domaine du photovoltaïque, les marqueurs grammaticaux de méthodologie et de conclusion, la présentation du matériel et de la méthodologie et l’introduction de la thématique sont pertinents; par contre, la justification ne l’est pas. Regardons le rapport du projet *Resumo-Portugues.xtprj* dans la figure 9.

Bien que l’étiquette “methodo>gram” soit aussi la plus fréquente dans le rapport des résumés d’articles de revues scientifiques en portugais (figure 9), les marqueurs grammaticaux de résultat, d’objectif et de justification ont une occurrence significative. Nous pouvons aussi observer ces relations à partir de la génération d’un réseau des mots et des étiquettes de chaque projet en nuage, comme le montrent les figures 10 et 11. Quoique le programme Orange soit utilisé sur des corpus non annotés, nous avons décidé d’observer à quoi ressemblerait le résultat d’une analyse de nuages de mots sur les données annotées.

Les deux figures 10 et 11 exposent les résultats générés par Orange, lesquels confirment ceux donnés par TAMS et paquet Stylo: les codes en rouge des nuages sont également les plus fréquents.

FIGURE 10 – Wordcloud (nuage) du rapport du corpus annoté en français (Orange Data mining tool)

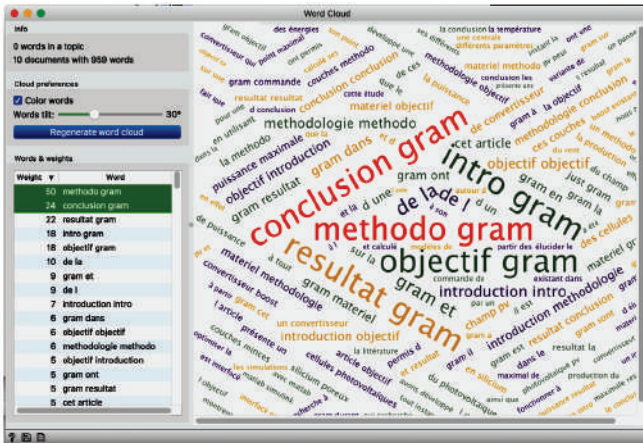
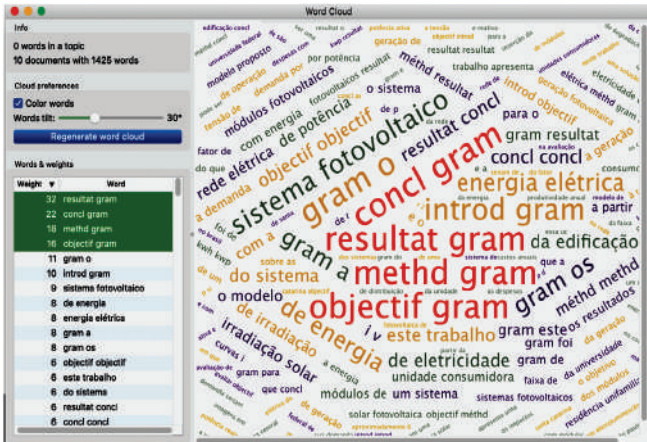


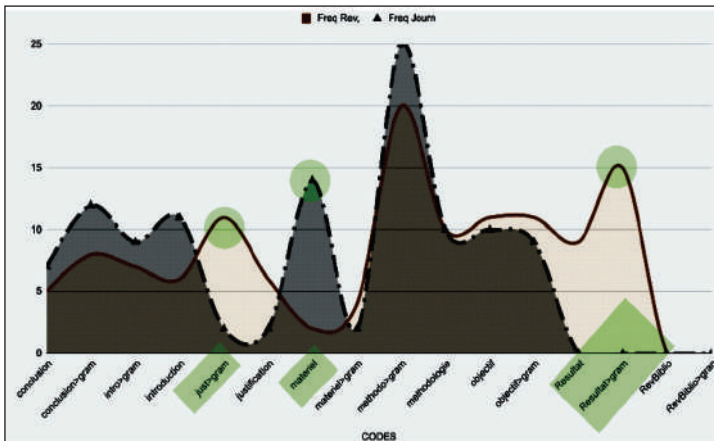
FIGURE 11 – Wordcloud (nuage) du rapport du corpus annoté en français (Orange Data mining tool)



À partir de l'interprétation quantitative et qualitative des résultats générés par TAMS Analyser, l'utilisateur dispose d'un schéma des variables apparaissant dans le genre textuel "résumé d'article" de revue du domaine du photovoltaïque en portugais et en français, ce qui montre une première organisation globale. À partir de notre corpus

comparable, nous constatons en général l'absence de la recension des écrits ou des fondements théoriques des recherches et la présence plus marquée de leur méthodologie en portugais et en français. Nous nous demandons alors si ces similarités seraient caractéristiques du domaine du photovoltaïque. Mais il y a également des différences: les parties les plus fréquentes des résumés en français selon les rapports du logiciel à partir de nos étiquettes concernent en général la méthodologie (35 occurrences sur 94, 37,23% du total), l'introduction (20 sur 94, 21,27%), la conclusion (19 sur 94-20, 21%) et le matériel (16 sur 94, 17,02%); en portugais nous avons la méthodologie (30 sur 125, 24%), le résultat (24 sur 125, 19,2%), l'objectif (22 sur 125-17, 6%) et la justification (17 sur 125, 13,6%). Il faut donc que nous discutons de ces distinctions, puisque les analyses de notre corpus annoncent qu'en français on tend à introduire le sujet et présenter le matériel, la méthodologie et la conclusion, tandis qu'en portugais on vise l'objectif du travail, sa justification, sa méthodologie et son résultat. Nous y reviendrons plus tard. Les contrastes sont visibles sur la figure 12, fournis par un diagramme de fréquence:¹⁶

FIGURE 12 – Diagramme de fréquence des codes d'annotation dans les résumés d'articles de revue en français et en portugais (voir les figures 8 et 9)



16. Obtenue de la feuille de calcul Google à partir des données générées par TAMS.

Les distinctions les plus remarquables de fréquence dans la figure 12 sont la quasi-absence de la catégorie “matériel” dans les résumés en portugais, et en français la quasi-absence de “justification” et l’absence de la catégorie “résultat”. En plus, dans les deux langues, il semble que l’insertion de la recension des écrits n’est pas importante pour la production de ce genre textuel.

Utiliser un corpus en salle de classe

Il serait possible selon nous de travailler sur ce corpus comparable en salle de classe en production écrite. Pour ce faire, on peut choisir un article en français et un autre en portugais composant le corpus et demander aux apprenants d’en faire un résumé en français et un autre en portugais. Ensuite, il s’agirait d’effectuer une comparaison globale entre la production des étudiants et les résultats fournis auparavant. Pour fabriquer cette activité en détail, mettant en relief chaque partie du genre textuel en étude, on peut utiliser le même logiciel. Observons la suite des figures concernant l’introduction (figures 13, 14 et 15). Étant donné que les marques grammaticales d’introduction (intro>gram) ont une occurrence quasi-équivalente dans les deux langues, nous avons décidé de les observer de plus près. Le logiciel TAMS permet cette observation en détail.

Comme le montre la figure 13, il est possible de faire une recherche orientée en appuyant sur *Search* à partir d’une étiquette, en l’occurrence le code “introduction” dans notre corpus de résumés et de propositions en français. Le résultat (figure 14) donne une liste des occurrences du code “introduction” accompagnée des fichiers où ces occurrences apparaissent.

FIGURE 13 – L'introduction du corpus annoté en français (TAMS)

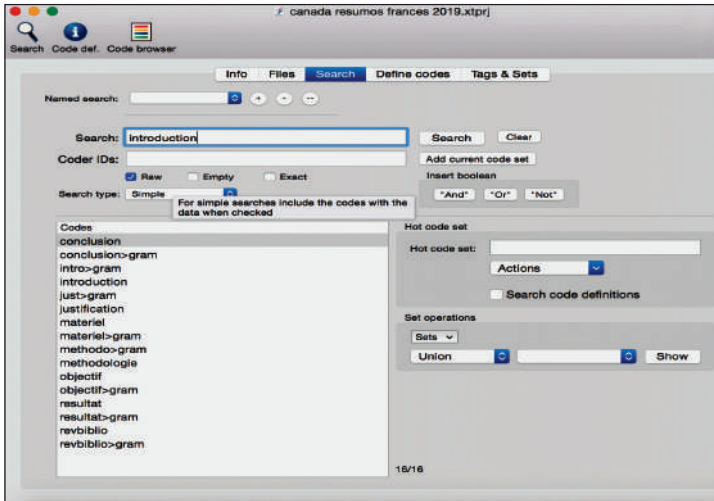
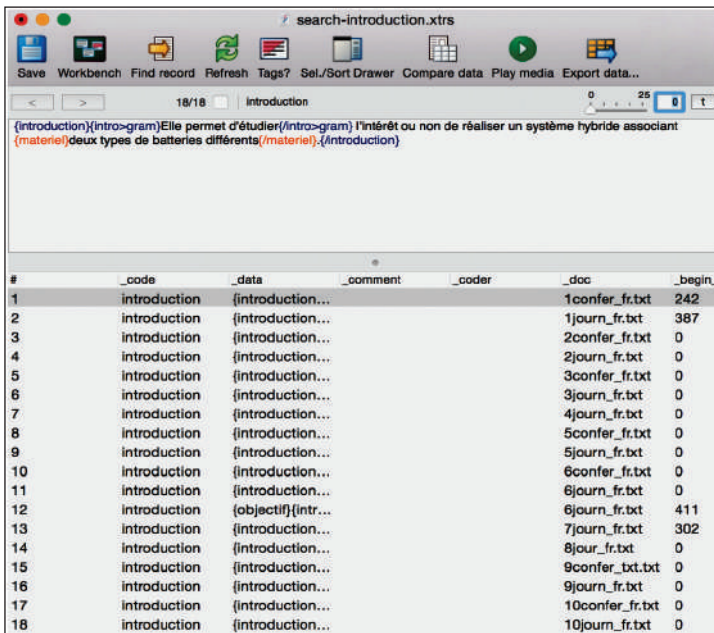
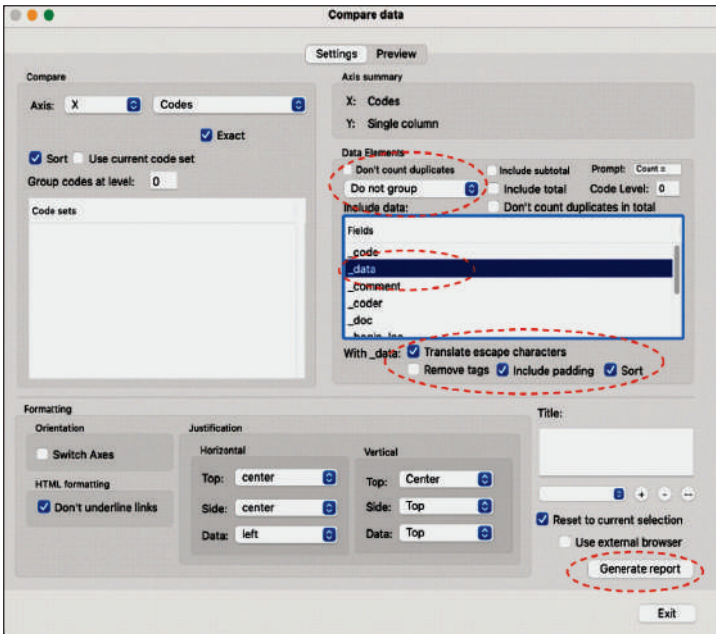


FIGURE 14 – L'introduction du corpus annoté en français (TAMS)



Si on clique sur la case *Compare data* (montrée dans la figure 14), il est possible de faire une comparaison intralinguale entre les parties de texte mises en concordance par le logiciel, comme montré sur la figure 15.

FIGURE 15 – Configuration du logiciel pour la comparaison des données (TAMS)

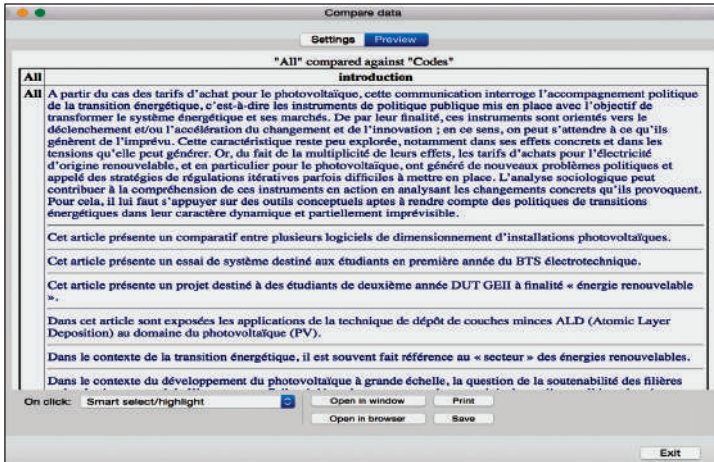


La figure 15 présente la démarche suivie pour comparer les données dont le résultat est la concordance des morceaux de textes concernant l'étiquette "introduction" (figure 16):

Sur la figure 16, il est possible de repérer la répétition de quelques expressions linguistiques indiquant une tendance potentielle d'écriture pour introduire un sujet et pour le situer dans un contexte quelconque dans ces deux genres textuels, telles que "cet article présente un(e)", "cette communication interroge le (la)", "dans le contexte de" ou "il est (souvent) fait référence à". Le logiciel

permet de suivre la même démarche pour obtenir la concordance dans les deux langues. Pour ce faire, au moment d'importer le corpus (voir figure 5), il faut choisir les fichiers composant le corpus comparable, en l'occurrence, en portugais et en français (figure 17).

FIGURE 16 – Concordance d "introduction"
du corpus annoté en français (TAMS)



En suivant la même démarche expliquée plus haut pour un corpus comparable (figures 4, 17 (à la place de la 5), 6, 7, 13, 14, 15 dans cet ordre), nous pouvons également vérifier que quelques expressions linguistiques se répètent dans les deux langues. En faisant la comparaison des résumés d'articles de revue scientifique et des propositions de congrès en français et en portugais à partir du code "Objectif", nous sommes arrivées au résultat suivant (figure 18):

La figure 18 affiche les contextes relevant de la partie "objectif" de chaque texte de notre corpus où il est possible de prélever des formules comparables en français et en portugais dans une situation spéciale d'équivalence, telles que: *neste/no presente trabalho é/são* + participe passé, *este trabalho tem por objetivo* + infinitif, *este trabalho apresenta* + déterminant, *o objetivo central*

deste artigo consiste em + infinitif”; “l’objectif principal de cette étude est + déterminant”, “l’article porte sur + déterminant”, “ce travail présente + déterminant”, “le but de cet essai est de + infinitif”, “dans cet article sont exposé(e)s + déterminant”. Dans la traduction d’un domaine scientifique, il est très important de se servir d’un corpus comparable, puisqu’au-delà de la littéralité, le mode d’énonciation de chaque genre textuel dans une culture donnée, et par conséquent dans une langue particulière et dans un domaine de spécialité, est décisif et crucial.

FIGURE 17 – Importer un corpus comparable (TAMS)

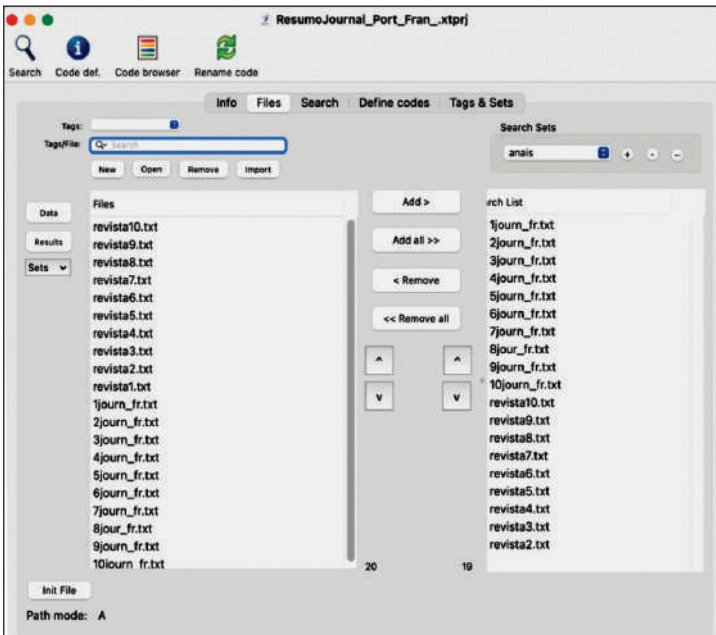


FIGURE 18 – Concordance d’ “objectif” du corpus annoté en français et en portugais (TAMS)

| | Settings | Preview |
|------------|------------------------|--|
| All | | objectif |
| All | | |
| | | <p>a fim de se identificar as principais áreas pesquisadas, palavras-chave, revistas (journals), países, anos de publicação e autores que são mais relevantes facilitando assim o processo de busca de outros pesquisadores por uma literatura específica dentro do tema abordado</p> |
| | | <p>No intuito de aprofundar mais as pesquisas realizadas sobre este tema foi realizada uma busca bibliométrica</p> |
| | | <p>Neste trabalho, o estudo do comportamento da eficiência de módulos fotovoltaicos em relação à irradiância</p> |
| | | <p>No presente trabalho é descrito e analisado o protótipo de um traçador de curvas I-V portátil que usa a carga capacitiva como método de polarização e transistores IGBT para o chaveamento desta carga com o arranjo fotovoltaico.</p> |
| | | <p>Neste trabalho são apresentados os efeitos do fenômeno em diferentes níveis do sistema, além das soluções para diagnosticar e reverter o efeito no módulo afetado e mitigar a perda de desempenho sofrida pelo sistema PV como um todo.</p> |
| | | <p>Este trabalho tem por objetivo mostrar definições sobre o fenômeno da Degradação Induzida pelo Potencial (do inglês PID – Potential Induced Degradation), que pode afetar certas tecnologias de módulos fotovoltaicos em geradores de médio e grande porte operando com tensões elevadas</p> |
| | | <p>Este trabalho apresenta o desenvolvimento de um sistema fotovoltaico conectado à rede elétrica (SFCR) em baixa tensão</p> |
| | | <p>Neste contexto, o presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica de estudos sobre FVp, assim como buscou destacar a aplicação teórica dessa nova concepção no lago Botenha usando o software SAM versão 2015.1.30</p> |
| | | <p>Com o objetivo de apresentar de forma detalhada a conexão do sistema módulo-conversor CC-CC (corrente contínua), são apresentados dois métodos de MPPV trabalhados de forma teórica e, por fim, testados computacionalmente.</p> |
| | | <p>Este artigo apresenta uma verificação computacional das vantagens de diversos métodos de busca do ponto de máxima potência (Maximum Power Point Tracking- MPPV) em sistemas fotovoltaicos utilizando o programa AlternativaTransarProgram(ATP) e, desta forma, compara a aplicação de cada método</p> |
| | | <p>O objetivo central deste artigo consiste em apresentar as soluções arquitetônicas de três sistemas fotovoltaicos (PV) que foram integrados às edificações do Centro de Pesquisa e Capacitação em Energia Solar da USP (Pierianópolis – SC), bem como otimizar a geração PV e os seus desempenhos energéticos com base em análises computacionais.</p> |
| | | <p>nous avons développé une variante de convertisseur et calculé ses différents paramètres.</p> |
| | | <p>Durant ce projet, ces derniers doivent effectuer la modélisation et la commande d'un système photovoltaïque (PV) autonome ou connecté au réseau et l'implanter dans l'environnement PSIM.</p> |
| | | <p>Des modèles verticaux en silicium poreux présentant une forte densité ont été élaborés</p> |
| | | <p>L'objectif principal de cette étude est l'optimisation de la production d'électricité d'une centrale photovoltaïque d'une puissance de 50MWc, située à KITA dans une zone dont le climat est caractérisé par de hautes températures.</p> |
| | | <p>Dans tous ces domaines, la chimie peut apporter des solutions originales.</p> |
| | | <p>L'article porte sur la difficile définition de ce secteur, très hétérogène à divers points de vue, et sur la manière dont il s'est construit institutionnellement autour d'une méta-organisation, le Syndicat des Energies Renouvelables, en interaction avec les pouvoirs publics.</p> |
| | | <p>présente un comparatif entre plusieurs logiciels de dimensionnement d'installations photovoltaïques.</p> |
| | | <p>sont exposés les applications de la technique de dépôt de couches minces ALD (Atomic Layer Deposition) au domaine du photovoltaïque</p> |
| | | <p>Le but de cet essai est de familiariser les étudiants avec les différents éléments qui composent une station autonome photovoltaïque utilisant des cellules à couches minces CIS.</p> |
| | | <p>Ce travail présente une contribution pour une meilleure conception d'un convertisseur boost permettant à l'aide d'une commande de recherche du point de puissance maximale MPPV (Maximum Power Point Tracking) de retrouver la puissance maximale du champ photovoltaïque (PV) à tout moment.</p> |
| | Open in window | Print |
| | Open in browser | Save |
| | Smart select/Highlight | |

Conclusion

Au long de ce texte, nous avons présenté des outils de la linguistique de corpus sélectionnés pour soutenir l’enseignement et l’apprentissage des genres textuels en français langue étrangère en contexte universitaire brésilien, en essayant de mettre en relief, selon l’optique de la RC, des questions concernant “la variation de l’écriture à travers les cultures” et “l’influence de la langue maternelle en production écrite”.

Pour une analyse contrastive, nous avons montré qu’il est important que le logiciel qui effectue l’annotation permette également la manipulation du corpus et la génération de tableaux et de graphiques afin de fournir une visualisation des éléments linguistiques pertinents pour la discussion du contraste au niveau rhétorique. Le logiciel choisi, TAMS, un outil relativement intuitif et simple à utiliser, et doté de ressources et d’options intéressantes pour l’exploration de corpus, n’est pas le seul logiciel gratuit d’annotation manuelle de corpus capable de générer des rapports ou de faire une analyse de texte.¹⁷ Mais il s’est très bien prêté à nos objectifs.

17. Il y a de nombreuses listes de logiciels d’analyse textuelle disponibles sur le web. Néanmoins, plusieurs de ces logiciels offrent des outils qui ne fonctionnent pas sur des systèmes d’exploitation plus récents. Il est donc important d’examiner les ressources mises à disposition avec une bonne documentation d’appui. L’une des ressources ouvertes pour de multiples plateformes, c’est EXMARaLDA avec EXAKT, gérés par le Centre des sociétés linguistiques de Hambourg depuis 2011 et recommandés à ceux qui sont prêts à investir un peu plus de temps dans leur recherche. Ce logiciel permet l’annotation manuelle du corpus en plusieurs couches, l’exploration du corpus au moyen de diverses requêtes (*data mining*) sur les codes d’annotation, et leur exportation dans différents rapports. Un autre outil à fort potentiel d’analyse est INCEPTION (KLIE et al. 2018), qui permet d’effectuer des annotations d’une grande complexité linguistique, permettant la configuration de strates de différents types et de liens avec des ontologies

Comme nous l'avons vu, il est possible d'utiliser un logiciel tel que TAMS pour travailler sur les genres textuels en langue étrangère en salle de classe. D'un côté, les expressions linguistiques rapportées à chaque partie de texte en relation comparable d'équivalence (par exemple, "cet article présente" et "este trabalho apresenta", expressions préférentielles des natifs de chaque langue) sont utilisables dans l'enseignement et l'apprentissage des genres textuels à des étrangers. De l'autre, à partir des similarités et des différences prélevées entre les résumés d'articles de revue scientifique et les propositions de congrès en portugais et en français, nous avons vu que la justification et l'évocation des résultats apparaissent plutôt en portugais, alors qu'ils sont quasi-absents en français. Dans cette langue-ci, le matériel du travail est presque toujours annoncé, étant quasi-absent en portugais. Cela peut indiquer un comportement spécifique de chaque langue dans l'organisation de l'écrit de ces genres textuels. Il faut cependant se poser quelques questions: ces particularités relèvent-elles des normes des revues et des congrès auxquels se lient les textes du corpus ? Du domaine du photovoltaïque ? Des sciences en général ? Des cultures ?

Pour répondre à ces questions, il faudrait certes raffiner les codes (faire l'annotation des segments textuels composant chaque partie du résumé), élargir le corpus du Photovoltaïque, appliquer la même méthodologie d'analyse des résumés, en améliorant les analyses (Swales 2009), et des propositions à autres domaines. Quoiqu'il en soit, à partir de ce que nous avons exposé ici, nous pouvons déjà annoncer qu'il est possible, avec un corpus comparable et un logiciel spécifique, de sensibiliser les apprenants aux différences culturelles et à l'altérité par la diversité des conventions liées aux genres textuels, et d'appliquer cette même méthodologie (élaborer un corpus, annoter un corpus, explorer un corpus, utiliser un corpus en salle de classe) à autres objets (l'étude d'autres genres textuels

et d'autres projets externes. C'est une plate-forme d'annotation sémantique dotée d'un niveau d'automatisation et de gestion de la production des catégories d'analyse. En général, tous ces outils, y compris TAMS (limité à l'utilisateur du système opérationnel Mac OS), offrent la configuration pour multi-utilisateurs ou multiples annotateurs.

d'autres domaines, des mots grammaticaux et de la logique des textes, d'un champ sémantique donné dans un texte littéraire, de la terminologie d'un domaine spécialisé etc.). Finalement, il serait possible d'utiliser le logiciel TAMS pour effectuer un calcul des différentes annotations réalisées par différents annotateurs. En salle, il est possible de faire ce calcul à partir des annotations de chaque apprenant, ce qui laissera voir les variations catégorielles des éléments linguistiques et de la rhétorique.

Il est toutefois certain que seule l'idée d'utiliser ces outils et un corpus comparable en salle de classe suscitera des questionnements fondamentaux pour les apprenants et pour les enseignants. Même si l'action est exploratoire, elle servira à chercher des méthodes d'observation, de description et d'analyse pour obtenir des réponses, partielles ou non, sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit dans la production des genres textuels.

Références bibliographiques

- ANTHONY, L. (2020). *AntConc* (version 3.5.9) [Software]. Tokyo, Japon: Université Waseda. Disponible dans: <https://www.laurenceanthony.net/software>.
- BARONI, M. et BERNARDINI, S. (2004) *BootCat* (version 1.31) [Software]. Boulogne, Italie: Université de Boulogne. Disponible dans: <https://bootcat.dipintra.it/>.
- BASTIANELLO, R. T. (2017) *Terminologia da energia solar fotovoltaica para fins terminográficos: estudo baseado em corpus comparável (português-francês)*. Dissertação de Mestrado. Disponible dans: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11122017-190034/pt-br.php>
- CONNOR, U. M. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DEMSAR, J; CURK, T; ERJAVEC, A.; GORUP, C.; HOCEVAR, T.; MILUTINOVIC, M.; MOZINA, M.; POLAJNAR, M.; TOPLAK, M.; STARIC, A; STAJDOHAR, M.; UMEK, L.;

- ZAGAR, L.; ZBONTAR, J.; ZITNIK, M. et ZUPAN, B. (2013). "Orange: Data Mining Toolbox" in *Python*, Journal of Machine Learning Research 14(Aug): 2349–2353. (version utilisée: 3.27.1 pour MacOS et add-on: Text-Mining.)
- EDER, M.; RYBICKI, J. et KESTEMONT, M. (2016). "Stylometry with R: a package for computational text analysis." *R Journal*, vol. 8, n° 1, pp. 107-21. Disponible dans: <https://journal.r-project.org/archive/2016/RJ-2016-007/index.html>
- KAPLAN, R. B. (1966) "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education." *Language Learning*, vol. 16, n° (1-2).
- KLIE, J.-C.; BUGERT, M.; BOULLOSA, B.; ECKART DE CASTILHO, R. et GUREVYCH, I. (2018): "The INCEpTION Platform: Machine-Assisted and Knowledge-Oriented Interactive Annotation", In *Proceedings of System Demonstrations of the 27th International Conference on Computational Linguistics (COLING 2018)*, Santa Fe, Nouveau Mexique, USA.
- PARANYUSHKIN, D. (2019). "InfraNodus: Generating Insight Using Text Network Analysis." *International World Wide Web Conference*, le 13 mai, San Francisco, USA. Disponible dans: <https://doi.org/10.1145/3308558.3314123>.
- SCHMIDT, T. (2021) *EXMARaLDA Partitur* (version 1.6) [Software]. Hamburg Centre for language corpora. Disponible dans: <https://exmaralda.org/en/partitur-editor-en/>.
- SINCLAIR, S. et ROCKWELL, G. (2016). *Voyant Tools*. Web. Disponible dans: <http://voyant-tools.org/>.
- SWALES, J.M. et FEAK, C. (2009). *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Ann Arbor: Michigan U. Press.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEINSTEIN, M. (2020). *TAMS Analyzer for Macintosh OS X*. (version 4.52b3) [Software]. Université de Washington-Tacoma. Disponible dans: <https://tamsys.sourceforge.io/>.

RHÉTORIQUE CONTRASTIVE ET TRADUCTION: À LA RECHERCHE D'UNE RHÉTORIQUE TRADUCTIVE

Adriana Zavaglia

Renata Tonini Bastianello

“Le style est l’homme même.”
(Buffon, *Discours sur le style*, 1753)¹

Introduction

Dans le cadre du projet interuniversitaire sur la littéracie académique qui est à l’origine de cet ouvrage collectif, nous développons une recherche qui s’applique à l’étude interlinguistique des genres textuels. Plus précisément, nous cherchons à répondre à un besoin pédagogique et didactique: apprendre à traduire des textes de différents genres textuels dans le contexte de la formation

1. Buffon 1753, p. 63. Consultable sur: https://fr.wikisource.org/wiki/Discours_sur_le_style. Pour une discussion à propos de la citation, voir: <https://www.cairn.info/revue-romantisme-2010-2-page-63.htm>.

universitaire en Lettres (français) à l'Université de São Paulo (Brésil).

Dans ce contexte, la littérature disponible en traduction ne nous aide que dans le traitement d'aspects très ponctuels (syntaxiques, lexicaux, pragmatiques) liés à l'analyse contrastive, ce qui ne répond pas à nos attentes pour un travail plus orienté vers les genres (articles de journal, articles et résumés académiques, propositions de congrès, contes littéraires, modes d'emploi d'équipements, documents scolaires, documents d'état civil etc.). Comme l'a déjà écrit Paissa (2013, p. 1), “[notre] approche du rapport rhétorique-traduction, c'est-à-dire d'une relation entre deux pratiques et deux branches disciplinaires, relève d'une expérience professionnelle”.

Notre projet trouve également sa source dans les constatations² effectuées dans le cadre de nos enseignements universitaires, à savoir que certaines difficultés en expression écrite observées chez des apprenants brésiliens de français langue étrangère sont liées à une connaissance relationnelle interculturelle construite au préalable par les apprenants. Durant leur formation en langue étrangère, ils sont confrontés à l'écriture de textes fort divers dont l'organisation ne leur est pas toujours familière. Pour réaliser la tâche d'écriture attendue, le scripteur convoque sa culture et sa langue maternelle, en montrant dans ses productions une tendance générale à la littéralité, de manière instinctive et irréfléchie, sans prendre en considération les degrés de lisibilité, d'accessibilité et de compréhensibilité dans l'espace de la traduction.

Or, dans cet espace, cet “entre-deux” de la traduction, où le “moi” se confond avec un “autre”, l'interculturel est fondamental. Étant une espèce “d'exercice d'anti-ethnocentrisme”, comme le dit Sáez (2003, p. 50), où la logique et la culture de l'autre doivent être

2. Constatations faites à plusieurs reprises dans les cours de traduction du français au portugais et du portugais au français dont l'une des auteures est responsable.

prises en compte dans l'expression en langue étrangère ou seconde, la rhétorique contrastive (dorénavant RC) est le domaine auquel nous pouvons faire appel pour traiter les problèmes issus de cette confrontation. Son caractère anti-ethnocentrique la rapproche de la traduction³ dans cet espace d'altérité.

Le fil conducteur de ce texte nous sera fourni par une recension et une synthèse de la littérature sur cette question, en essayant de tracer les rapports possibles entre la RC et la traduction dans le but d'esquisser des méthodologies ou de dessiner des chemins possibles d'analyse et d'application dans ce domaine.

Pour ce faire, nous commencerons par un éclairage historique qui sera ensuite enrichi par une mise en regard avec l'état de l'art de la rhétorique contrastive. Nous poserons ensuite la question de la relation possible entre RC et traduction, placée dans la perspective méthodologique, entre théorie et pratique.

Autour de la notion de "rhétorique"

La rhétorique traditionnelle (liée à l'oralité) relève de l'art de la persuasion et de l'éloquence chez les Grecs et ensuite chez les Romains, s'associant, au cours des siècles, à la stylistique. Elle se rattache à l'origine aux disputes judiciaires devant les tribunaux et, par conséquent, à l'idée de persuader pour défendre, ses premiers principes étant dus à Corax, suivis des traités formulés par Aristote, Cicéron et Quintilien. C'est notamment à Aristote que l'on doit la classification des trois genres rhétoriques: le démonstratif,

3. Ceci n'est pas sans rappeler les deux positions occupées par la traduction, selon Toury, dans les systèmes source et cible (Toury 1995, p. 56) dont la tension serait difficile à supporter pour le traducteur s'il n'existait pas des régularités, qui sont justement les normes, pour l'aider à se déterminer (Lavault-Olleon et Allignol 2014).

le délibératif et le judiciaire, ainsi que leurs cinq procédés – l’invention, la disposition, l’élocution, l’action, la mémoire (Meyer 1999; Elslande 2003; Motte 2012; Pellissier 2014[1873]; Didier 2015[1863]).

Le genre démonstratif a pour but de montrer le bien et le beau, de plaire, mais aussi le mal et le laid, de blâmer, ayant son expression manifestée surtout par l’éloge ou le reproche des actions humaines. Le délibératif repose sur le mot-clé “utile” et son contraire et, par le moyen du conseil ou de la dissuasion, fait agir, menant à la décision. Le judiciaire, à son tour, vise le juste par la défense ou l’accusation (Meyer 1999; Elslande 2003; Motte 2012; Pellissier 2014[1873]; Didier 2015[1863]). C’est pourquoi, selon Pellissier (2014[1873]), le démonstratif se rattache au présent, le délibératif au futur et le judiciaire au passé et, pour le dire avec Elslande (2003), le premier met en relief l’admirable et l’exécration, le deuxième l’utile et le nuisible, le troisième le juste et l’injuste.

Chacun de ces genres suit les mêmes étapes ou principes d’élaboration. D’abord l’invention, à partir de laquelle l’orateur choisit des arguments pour exposer ses idées. Ensuite, la disposition, qui est la planification logique du discours, pouvant être résumée en exorde, narration, confirmation et péroration ou conclusion. Puis vient l’élocution, c’est-à-dire la façon dont l’orateur fait entendre son mode d’expression textuelle, son style. Finalement l’action, qui dépend de la mémoire, est la mise en scène de l’orateur, avec sa gestuelle et sa prononciation. Dans ces procédés, on ne fuit pas l’émotion intersubjective quand on travaille sur la raison et ses preuves (Meyer 1999; Elslande 2003; Motte 2012; Pellissier 2014[1873]; Didier 2015[1863]).

Quand on regarde de plus près les manuels et les traités concernant la rhétorique, on voit d’emblée que cet art oratoire présente, sans aucun doute, des caractéristiques pédagogique, pragmatique, culturelle et, bien sûr, stylistique. D’une façon ou d’une autre, ces différents aspects se manifestent dans la rhétorique moderne, et plus précisément, dans la branche contrastive, puisque

“tout comme l’orateur, l’écrivain doit tenir compte: 1° de sa situation; 2° du sujet qu’il traite; 3° du lecteur auquel il s’adresse” (Pellissier 2014[1873]) ou, comme dirait Barthes (1970, p.173), la rhétorique, en tant que discours sur le discours, langage sur le langage, est un métalangage.

Cependant, dans ce chapitre, la notion de rhétorique ne sera pas celle de l’art de la persuasion aristotélicienne ou de l’art de l’éloquence quintilienne, ni d’une stylistique, d’une dialectique ou d’une théorie de l’argumentation, comme celle proposée par Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca (1996). Elle renverra plutôt aux modes d’écriture convenus en production et en réception de textes entre deux systèmes culturels différents en contexte de traduction, puisque chaque genre textuel de chaque langue a des caractéristiques génériques indépendantes de “l’art” qui émane de l’écriture de son auteur et à partir desquelles il se construit.

De la rhétorique à la nouvelle rhétorique contrastive

La rhétorique contrastive naît en 1966 par un article de Robert B. Kaplan, “Cultural thought patterns in intercultural education”, paru dans la revue *Language Learning*, dans le contexte de l’enseignement et de l’apprentissage de l’anglais langue étrangère – TESOL, *teaching English to speakers of other languages*. Dans cet article, Kaplan avance que la rhétorique n’est pas universelle, qu’elle “varie de culture à culture” et que “chaque langue offre aux sujets parlants une interprétation préconçue du monde” (1966, p. 2).⁴ Cela signifie que la façon dont chaque individu voit le monde est liée au mode par lequel la société où il vit voit le monde. Les idées, les concepts et la manière de penser sont ainsi, à partir de

4. “[e]very language offers to its speakers a ready-made *interpretation* of the world”. Nous avons traduit toutes les citations des textes écrits dans une autre langue que le français. Les citations originales sont transcrites en note.

cette perspective, façonnés, jusqu'à un certain point, par la société et exprimés au moyen d'une langue commune.

Il ressort des idées de Kaplan (1966) un dialogue avec l'hypothèse du relativisme linguistique de Sapir-Whorf⁵ dont la version la plus légère dit que chaque langue influence la perception et la pensée des sujets parlants de manière spécifique. En plus, pour circonscrire son concept de rhétorique contrastive, Kaplan se fonde sur la rhétorique classique et sur l'analyse contrastive de Fries (1945) et Lado (1957). Selon Xiao Bi (2016, p.64), Kaplan inscrit son approche dans la perspective aristotélicienne au moment où il affirme que "La rhétorique est un mode de pensée ou un mode de 'trouver les moyens disponibles' pour la réalisation d'une fin désignée" (Kaplan 1966, p. 2).⁶

L'influence d'Aristote sur la RC se retrouve dans trois propositions: la logique et la rhétorique ne sont pas universelles et varient d'une culture à l'autre, l'émetteur et le récepteur doivent connaître les conventions des langues/cultures pour communiquer de façon efficace, et l'art d'exposer des arguments répond à un ordre. Cette dernière proposition, dérivée de la *dispositio* aristotélicienne, est la base de la transposition des analyses de l'auteur du niveau

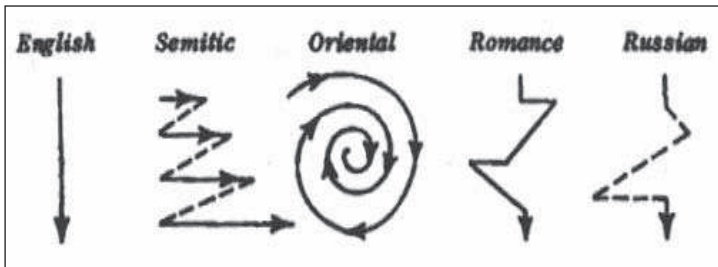
-
5. Sapir, Edward. *Language: an introduction to the study of speech* (1921). Consultable sur:
- <https://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20-%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf>. Date: 15/03/2021; Sapir, Edward. *The collected works of Edward Sapir*, 1. General linguistics. Édition de PierreSwigers. Berlin: Walter de Gruyter, 2008.
 - Whorf, Benjamin Lee. *Grammatical categories*. Dans: Carroll, John Bissel. *Language, Thought, and Reality*. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge: The MIT Press, 1956. Consultable sur: <https://www.jstor.org/stable/410199?seq=1>. Date: 15/03/2021.
 - Whorf, Benjamin Lee. *Language, thought and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Édition de John B. Carroll. Cambridge: MIT Press, 1956.
6. "Rhetoric is a mode of thinking or a mode of 'finding all available means' for the achievement of a designated end".

syntactique au niveau de l'organisation des paragraphes (Connor 2002[1996]; Bi 2016).

La RC emprunte également la conception de l'analyse contrastive selon laquelle les apprenants d'une langue étrangère "ont tendance à transférer les formes et les sens, et la distribution des formes et des sens de leur langue et culture maternelle à la langue et culture étrangère"⁷ (Lado 1974, p. 2). D'après l'analyse contrastive, les influences et les transferts sont vus comme une espèce d'"erreur", qu'on peut prévoir et éviter si on fait une comparaison des structures des langues à divers niveaux – phonético-phonologique, morpho-syntactique et lexico-sémantique.

Comme nous l'avons déjà indiqué, Kaplan propose d'aller au-delà de l'analyse et de la comparaison de structures syntaxiques et va vers une approche centrée sur la macrostructure textuelle à partir de l'établissement de relations entre les phrases d'un même paragraphe. Ainsi, pour comprendre l'organisation du discours dans les différentes langues, Kaplan (1966) analyse plusieurs textes écrits en anglais par des natifs d'autres langues et cultures, et il schématise ses conclusions sous forme graphique comme suit:

FIGURE 1 – Organisation du discours en différentes langues



Source: Kaplan (1966).

7. "[...] tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture".

Pour Kaplan (1966), la langue anglaise possède l'organisation discursive la plus directe, tandis que les langues orientales sont les plus indirectes. Dans celles-ci, les paragraphes tournent autour du sujet du texte, en montrant divers points de vue tangentiels, sans l'aborder de fait. Toujours dans la comparaison avec l'anglais, l'auteur conclut qu'"en français, ou en espagnol, il y a beaucoup plus de liberté de digression ou d'introduction de nouvelles matières qu'en anglais" (Kaplan 1966, p. 8).⁸ Pour lui, "chaque langue et chaque culture a un ordre propre de paragraphes" (Kaplan 1966, p. 10),⁹ présentant des patrons différents qui peuvent compliquer l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon Trujillo Saéz (2003), qui s'appuie aussi sur Connor (2002[1996]), les avancées de Kaplan ont été fort critiquées à l'époque parce qu'elles privilégiaient le paragraphe comme base de l'investigation, mettaient la langue anglaise dans une perspective ethnocentrique et considéraient le texte en tant que produit, laissant de côté son processus de création. C'est à partir de Hinds (1983) que la rhétorique contrastive acquiert d'autres dimensions, celle du lecteur et de la réception des textes d'un côté, et celle du travail sur les textes de natifs de l'autre. Cet auteur propose de regarder avec attention la composition en langue étrangère des élèves, puisque leurs erreurs peuvent venir non pas de la logique de leur langue maternelle, mais plutôt d'une fausse hypothèse de la langue étrangère. C'est pourquoi, selon lui, pour dégager les patrons d'écriture des élèves étrangers, il faut aussi regarder leurs compositions en langue maternelle.¹⁰

8. "Much greater freedom to digress or to introduce extraneous material is available in French, or in Spanish, than in English".

9. "[...] each language and each culture has a paragraph order unique to itself [...]".

10. Au-delà de la suggestion de l'auteur, nous pouvons aussi voir là une possibilité d'analyse sur la confrontation de textes de natifs et de textes de non

Dans les années 1980 naît donc la Nouvelle Rhétorique Contrastive. Alan C. Purves et Ulla Connor publient, avec Kaplan, des textes introduisant, selon Trujillo Saéz (2003), ses bases: *Annual Review of Applied Linguistics* (1984), *Writing Across Languages* (1987) de U. Connor et R. Kaplan et *Writing Across Languages and Cultures* (1988) de A.C. Purves. Ce nouveau tournant se produit, selon Connor (2002[1996]), à partir des développements de l'analyse du discours, de la reprise de la problématique portant sur les genres et de l'apparition de nouvelles méthodologies et d'outils informatiques. Les bases de cette nouvelle approche sont définies comme suit: le langage et l'écrit sont des phénomènes culturels, chaque langue a ses propres conventions théoriques, qui sont uniques, et les conventions rhétoriques de la langue maternelle influencent l'écrit en langue étrangère. Étant interdisciplinaire, la RC fait appel à autres disciplines pour rendre compte de ses enjeux, très complexes, et elle peut, elle-même, leur venir en aide, comme c'est le cas pour la littéracie académique (Connor 2002[1996, p. 27]), et, dans notre cas, la traduction.

Rhétorique contrastive et genres textuels

C'est dans les années 1990 que la rhétorique contrastive commence à observer les usages rhétoriques de différentes communautés discursives – des minorités, des femmes, des homosexuels, des migrants, entre autres (Sánchez-Jiménez 2020). Apparaît à ce moment l'intérêt autour des genres textuels, qui, d'après Ramanathan e Kaplan (2000, p. 172), en accord avec l'approche socio-rhétorique de Swales (1990), sont des produits sociaux matérialisant les perceptions et les besoins de la société,

natifs, de textes de natifs dans deux langues différentes dans une perspective comparable en linguistique de corpus etc.

autrement dit, “des formes d’écriture conventionnées deviennent des outils pour transmettre des connaissances et des informations à une communauté d’individus ayant les mêmes intérêts”.¹¹ Swales (1990, p. 58) définit le genre comme suit :¹²

Un genre se constitue d’une classe d’événements communicatifs dont les exemplaires partagent les mêmes objectifs communicatifs. Ces objectifs sont reconnus par les membres les plus expérimentés de la communauté discursive d’origine et ils sont la justification même du genre. Cette justification façonne la structure schématique du discours, influençant et contraignant les choix concernant le contenu et le style. L’objectif communicatif est à la fois un critère privilégié et un critère qui opère pour maintenir la finalité du genre, tel qu’il est ici conçu, étroitement axée sur une action rhétorique comparable. En plus de l’objectif, les exemplaires d’un genre présentent des schémas de similitude (*patterns of similarity*) en termes de structure, style, contenu et de public visé. Si toutes les attentes à forte probabilité se réalisent, l’exemplaire sera considéré comme un prototype par les

-
11. “conventionalized forms of writing become vehicles by which knowledge and information get disseminated to a community of people with shared interests”.
 12. “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation”.

communautés discursives et importée par d'autres, constituant une communication ethnographique précieuse, mais qui suscite en général une validation supplémentaire.

Ainsi, le genre est une classe d'évènements communicatifs qui partagent un même propos. Il se constitue d'un discours et d'une fonction propres selon les participants et le contexte de production de ce discours, ayant des caractéristiques et une logique reconnaissables par les membres de la communauté qui l'énonce (Swales 1990, Hemais et Biasi-Rodrigues 2005). Swales (1990) ajoute encore que les genres varient selon diverses variables telles que la complexité de l'objectif rhétorique, l'anticipation du public visé et l'usage de tendances génériques ou spécifiques de chaque langue.

Trujillo Sáez (2000-2001, pp. 321-322) affirme que "la notion de genre, selon Swales (1990), représente l'application d'un schéma cognitif culturel". Par conséquent, cet auteur avance qu' "on ne peut pas considérer la rhétorique comme un phénomène linguistique", puisque les genres sont "des schémas culturels", "des outils [cognitifs et textuels] pour l'écrit et la lecture". Trujillo Saéz déplace ainsi la notion de l'écrit d'une perception linguistique vers une "activité humaine régie par des modèles culturels".

D'où ces modèles viennent-ils ? Si nous prenons comme exemple la sphère académique et les divers genres textuels qui s'y rapportent (résumés, articles, monographies, mémoires, thèses, communications etc.), nous pouvons dire que les enseignants et les chercheurs sont les responsables de leur existence, leur organisation textuelle et leur perpétuation. D'après Kaplan (2009[2001]), les étudiants universitaires ne peuvent pas ignorer ces conventions et, lors de leurs productions en langue étrangère, ils doivent faire attention à l'incompatibilité entre les genres textuels qu'ils maîtrisent du point de vue de leurs propos ou de leurs schémas syntaxiques.

Si Kaplan et Swales signalent l'importance de l'étude des tendances rhétoriques des genres textuels dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, Pons-Ridler et Quillard (1995, p. 208)

rappellent que le traducteur doit connaître, lui aussi, les pratiques discursives de la communauté cible de la traduction. Ces auteures affirment:

Or, si l'«on exige précisément du traducteur qu'il sache (re) composer un texte comme s'il s'agissait d'une rédaction originale» (Delisle 1984, pp. 217-218), il faudrait que, par le biais d'observations et d'exercices appropriés, l'on incite les apprentis-traducteurs à produire des textes-cibles qui reflètent davantage les pratiques discursives de la communauté à laquelle ils s'adressent. (Pons-Ridler et Quillard 1995, p. 208).

S'il existe une influence de la culture dans le discours d'un natif d'une part et l'influence de la culture d'un non natif dans la langue étrangère où il s'exprime de l'autre, il faudra, dans le contexte de la traduction, prendre en compte cette influence.

Rhétorique contrastive et traduction

À notre avis, la nouvelle RC, définie par Bruthiaux (2005, p. 3) comme «l'étude de la variation dans le discours écrit à travers les cultures»,¹³ est une discipline dont les apports peuvent contribuer de façon positive et importante aux études de la traduction.

À partir d'un prélèvement des travaux portant sur la rhétorique contrastive et la traduction au moyen du moteur de recherche Google,¹⁴ nous avons pu dégager dans un premier coup d'œil intuitif, en considérant les résumés des travaux parus dans les 10

13. "the study of variation in written discourse across cultures".

14. Nous avons obtenu 17 mille résultats (mots-clés "rhétorique contrastive" et "traduction") en français, 104 mille ("contrastive rhetoric" et "translation") en anglais, 46 mille ("retórica contrastiva" et "traducción") en espagnol et 17 mille ("retórica contrastiva" et "tradução") en portugais.

premiers liens de chaque recherche, que dans les écrits en français et en espagnol, les approches linguistiques visant à une caractérisation différentielle des deux langues sont prépondérantes, tandis que dans les écrits en anglais apparaît surtout la préoccupation à l'égard de l'enseignement de langue seconde. Par contre, en portugais, à côté des recherches sur l'enseignement des langues, apparaissent aussi des travaux sur la formation des traducteurs, ainsi que des articles ou des thèses de base terminologique, visant les traducteurs ou scripteurs professionnels.

Aussi bien en rhétorique contrastive qu'en traduction, nous observons dans ces travaux des aspects communs, à commencer par l'examen de la relation entre au moins deux langues et deux cultures dans les productions d'un sujet (apprenant d'une langue étrangère ou seconde, enseignant de langues étrangères ou secondes, apprenti-traducteur, traducteur). Ce sujet peut utiliser la langue étrangère acquise pour communiquer dans le domaine de son métier (ingénierie, biologie, médecine etc.), pour la mettre en œuvre comme un outil culturel (lecture, tourisme etc.), ou pour faire son travail (enseignant, traducteur etc.). Dans tous les cas, il est important qu'il connaisse la rhétorique de la langue étrangère et, en l'occurrence, qu'il la confronte avec celle de sa langue maternelle.

D'après Polo (1999, p. 11), la méconnaissance de la rhétorique de la langue étrangère est le principal obstacle et la principale source d'interférence dans l'apprentissage des langues étrangères et dans la communication internationale. Selon lui, cette thématique est peu discutée dans les études de traduction, mais commence à l'être progressivement. En traduction, ajoute l'auteur, il serait intéressant de "découvrir dans les produits réels de l'activité quelle ou quelles postures sont en général adoptées par les traducteurs devant un problème, quel ou quels facteurs conditionnent leurs décisions et, par conséquent, lesquels expliquent leur mode d'agir et les résultats finaux de leur action" (Polo 1999, p. 12). Il propose donc une perspective descriptive cibliste qui va de la pratique à la théorie et que, du point de vue méthodologique, nous pouvons synthétiser

comme suit: étude globale du rôle discursif de l'objet concerné dans (1) la langue, (2) le contexte de production/réception, (3) la traduction.

Polo (1999, p. 34) prend pour base les normes de Toury (1995):

Toute traduction s'assujettit à la tension dérivée du fait qu'elle se situe entre deux systèmes de normes qui l'attirent en sens opposés: celles de la culture source (système linguistique, caractéristiques textuelles etc.) et celles de la culture cible. Dans ce sens, on peut dire que toute traduction se situe entre deux pôles idéaux: d'un côté, celui de "l'adéquation" au texte source et, de l'autre, celui de l'"acceptabilité" dans son nouveau contexte de réception. (Toury 1995, pp. 56-57)

La méthode de Toury (1995), continue Polo, situe les textes traduits dans le système cible pour pouvoir observer le type de relation entre la traduction et l'original et, par la suite, le mode de réalisation de la relation d'équivalence entre l'original et la traduction dans l'acte traductif. Dans cette approche, selon Toury lui-même, on fait une étude descriptive non attachée à l'analyse contrastive traditionnelle liée au système, puisque "les problèmes potentiels [liés à la langue en tant que système] peuvent ne jamais se matérialiser dans la pratique traductive" (Toury 1995, pp. 42-44), n'existant que comme des paires problème-solution de traduction.

Chez Toury, Polo (1999, p. 43) observe une autre démarche méthodologique: "identifier 'des détours' (*shifts*) effectués par la traduction par rapport à un idéal d' 'adéquation' déterminé par l'original lui-même, qui, en l'occurrence, agit comme un 'invariant de comparaison'". En ce sens, il y aurait deux types de détours: les obligatoires, imposés par la langue, et les non obligatoires, ceux-ci faits de façon consciente ou inconsciente.

En adoptant l'une ou l'autre de ces méthodologies, l'étape suivante consiste à retrouver des régularités dans les paires

problème/solution ou dans les détours pour discerner la “stratégie globale de traduction”, c’est-à-dire la relation d’équivalence qui est la norme entre l’original et la traduction: si c’est le cas d’une stratégie globale d’adéquation ou plutôt d’acceptabilité.

Selon Connor (2002[1996, pp. 5-6]), les aspects culturels, par les conventions de l’écrit, constituent la base de la perspective de la RC, et la traduction a besoin d’un modèle basé sur la comparaison des textes dans les deux langues concernées.¹⁵ C’est pourquoi dans son travail l’auteure emprunte la définition de genre textuel à Swales (Connor 2002[1996, p. 127]) et, comme Polo (1999), les concepts d’acceptabilité et d’adéquation de Toury (Connor 2002[1996, pp. 121-122]) pour initier une réflexion plus approfondie sur la relation entre la RC et la traduction.

Même si ces travaux s’intègrent à un projet plus moderne (poly)systémique de la traduction, les concepts d’adéquation et d’acceptation de Toury renvoient à ce qu’on pourrait appeler “la querelle de la direction en traduction”, d’origine très ancienne, mise en place par divers auteurs, comme Wilhelm von Humboldt,¹⁶ Friedrich Schleiermacher,¹⁷ Antoine Berman¹⁸ et Lawrence

15. “For example, the model is not particularly relevant for the theory of translation, since it refers to second language texts only when speculating about first language influence. A model for translation needs to compare texts in both first languages, the source language [...] and the target language [...]” (Connor 2002[1996, pp. 8-9])

16. “Chaque traducteur doit immanquablement rencontrer l’un des deux écueils suivants: il s’en tiendra avec trop d’exactitude ou bien à l’original, aux dépens du goût et de la langue de son peuple, ou bien à l’originalité de son peuple, aux dépens de l’œuvre à traduire”, dans Lettre à Schlegel, 23 juillet 1796.

17. “Ou bien le traducteur laisse l’écrivain le plus tranquille possible et fait que le lecteur aille à sa rencontre, ou bien il laisse le lecteur le plus tranquille possible et fait que l’écrivain aille à sa rencontre” (Schleiermacher 1813).

18. Traduction ethnocentrique versus traduction non ethnocentrique (Berman 1984).

Venuti.¹⁹ Cette polarisation a du sens dès l’instant où le traducteur, en accord avec les participants de l’acte traductif (maison d’édition, par exemple), a un degré de liberté plus élevé (en littérature, par exemple). Lorsque ce degré est plus faible et que l’acte communicatif s’éloigne de la sphère artistique (celui des genres textuels académiques, par exemple), la polarisation perd sa place.

Il faut noter que les concepts d’acceptabilité et d’adéquation de Toury (1993) ont aussi à voir avec les normes des cultures dans la perspective de la théorie du polysystème²⁰ (Even-Zohar 1990). Comme nous le rappellent Élisabeth Lavault-Olléon et Claire Allignol (2014):

Il peut alors sembler plus clair de faire la distinction entre normes explicites et normes implicites, les premières étant en principe incontestables: ce sont les conventions de la langue, fixées par les grammaires et les dictionnaires, dont la transgression est sanctionnée dès l’école par l’enseignant. [...] Les normes explicites comprennent aussi les documents normatifs professionnels tels que les guides de style et glossaires terminologiques, auxquels le traducteur doit impérativement se conformer pour répondre aux demandes de son commanditaire, même si elles contredisent les normes linguistiques courantes. Enfin, les normes techniques ou industrielles (“standards”), émises par les organismes de normalisation comme l’ISO, sont d’autres normes explicites qui encadrent non seulement la production industrielle mais aussi les prestations de service en traduction et les pratiques en terminologie. [...] Les normes implicites, quant à elles, sont culturelles, sociales et cognitives, ce qui rend leur transgression plus difficile à sanctionner. Toute la discussion sur les normes en traduction aujourd’hui montre le glissement d’une tendance prescriptive et axée sur les

19. Traduction soucière versus traduction cibliste (Venuti 1995).

20. Even-Zohar, Itamar (1990). *Polysystem studies*. Consultable sur: https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/Even-Zohar_1990--Polysystem%20studies.pdf. Date: 15/03/2021.

paramètres linguistiques (“comment faut-il traduire ?”) à une tendance sociolinguistique et socioculturelle qui s’appuie sur la description et l’analyse des comportements et des contextes, que ceux-ci soient historiques, géographiques, situationnels ou discursifs (“comment traduit-on dans ce contexte ?”). En fait, la tendance actuelle à définir la traduction “comme un comportement déterminé socialement” (Schäffner 2010, p. 2) place ces normes dans la conscience sociale, quelque part entre les idiosyncrasies et les règles explicites.

Selon nous, la relation “entre les idiosyncrasies et les règles explicites” en traduction mène à une notion de “norme” plus dynamique qui tient en compte les variables qui font partie de l’acte traductif, et de tout acte de langage.

Pour une rhétorique traductive

Lorsque on lit les travaux sur la RC, on s’aperçoit que chaque auteur présente sa propre méthodologie. À ce propos, Kaplan (2009[2001], p.vii) avance que la notion de RC “ne peut pas être testée de manière satisfaisante, puisque tout test serait contaminé par des problèmes d’émique/éthique”.²¹ C’est pourquoi les recherches en RC ont des méthodologies différentes, chacune étant élaborée pour répondre aux spécificités de chaque objet et de chaque objectif. Il n’y a donc pas un modèle théorique capable de rendre compte de toute analyse et de toute description des différences culturelles dans l’organisation du discours (Sánchez-Jiménez 2020).

Ainsi, dans notre approche traductive selon la perspective de la RC, que nous avons appelée “rhétorique traductive”, nous proposons, avant tout, l’utilisation d’outils informatiques pour

21. “Contrastive rhetoric cannot really be tested in a satisfactory manner, because any test will be contaminated by the emic/etic problem”.

prélever les différences culturelles découlant de l'acte traductif. Pour ce faire, nous recourons aux instruments de la linguistique de corpus.

La linguistique de corpus (Berber Sardinha 2004; Tognini-Bonelli 2001) permet l'analyse quantitative et qualitative d'une grande quantité de textes, le corpus,²² regroupés selon des critères spécifiques. À partir des logiciels élaborés à cette fin, il est possible de vérifier rapidement des régularités linguistiques et textuelles significatives. Selon l'objet analysé, nous pouvons choisir un chemin méthodologique: soit une approche orientée par le corpus (*corpus-driven approach*) sans hypothèse préalable, soit une approche basée sur le corpus (*corpus-based approach*)²³ avec hypothèse préalable. Notre perspective s'attache plutôt à la méthodologie orientée par le corpus.

Nous faisons, dans notre recherche sur la traduction des genres textuels, une distinction de base concernant le corpus, à savoir entre le corpus parallèle et le corpus comparable (Tognini-Bonelli 2001). Le premier est une collection de textes composée d'un original et sa(s) traduction(s); le deuxième se constitue de textes produits en deux ou plusieurs langues différentes par des natifs. Les deux types peuvent servir à l'étude des genres textuels dans notre perspective de la rhétorique traductive. Le corpus parallèle (original et traductions d'apprenants) peut servir à la saisie de fausses ou de bonnes hypothèses des apprenants sur la rhétorique de la langue étrangère concernée. Le corpus comparable, à son tour,

22. Sanches e Cantos (1996, pp. 8-9) definem corpus como “[u]m conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou ambos) sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise”.

23. Pour plus de détails concernant ces approches en linguistique de corpus, voir Tognini-Bonelli (2001).

peut permettre d’observer les régularités rhétoriques entre deux ou plusieurs langues. L’un et l’autre permettront une analyse textuelle à un niveau micro-textuel et à un niveau macro-textuel à partir de laquelle il sera possible d’examiner les influences de chaque culture dans l’organisation de chaque discours ou de chaque genre textuel de façon authentique, c’est-à-dire spontanée, vers ce que nous avons appelé plus haut “la norme dynamique”.

Dans le cas d’une étude sur les genres textuels à partir d’un corpus comparable, nous utilisons le logiciel TAMS Analyzer – *Text Analysis Markup System* (Weinstein 2017) pour l’analyse macro-textuelle et le logiciel AntConc (Anthony 2014) pour l’analyse micro-textuelle.

Le premier permet l’annotation d’un corpus, faite d’abord à la main: on crée des étiquettes (codes) et on les applique au corpus. Pour étudier, par exemple, le genre textuel “résumé de revue scientifique” à partir d’un corpus comparable bilingue composé de résumés, on peut élaborer des étiquettes correspondant aux différentes parties d’un résumé (introduction, objectif, matériel, méthodologie etc.),²⁴ en les appliquant par la suite. Le logiciel génère alors des rapports qui permettent l’observation de leurs occurrences (le matériel apparaît-il dans tous les résumés ?), leurs fréquences (combien de fois ?) et leurs positionnements (au début du résumé, au milieu, à la fin ?). Ces résultats indiqueront une tendance rhétorique de chaque langue à partir des résumés du corpus comparable produits par des sujets différents (voir à ce propos Zavaglia et Ferreira dans ce volume).

Pour voir de plus près comment s’organise linguistiquement ces rhétoriques, on peut passer à une analyse micro-textuelle²⁵ des résumés dans chaque langue séparément pour les confronter par la suite. Le logiciel AntConc et ses outils (*word list*, *keyword list*, *concordance*, *collocates*, *clusters/n-grams* etc.) se prêtent fort

24. Lousada et Zavaglia (2013), Zavaglia et Ferreira (2019), et Zavaglia et Ferreira dans ce livre.

25. Il faut noter que le logiciel TAMS permet aussi cette analyse.

bien à cette étude. Ces outils permettent d'analyser la fréquence et l'importance de chaque mot du corpus sur des calculs statistiques (*word list* ou liste de mots et *keyword list* ou liste des mots-clés), de les observer en contexte (*concordance*, même mot en français) et d'examiner leur environnement (*collocates* ou collocats, c'est-à-dire les mots apparaissant plus fréquemment à gauche ou à droite du noyau (mot en analyse), et *clusters/n-grams* ou groupes de mots formés avec le noyau, c'est-à-dire des collocations potentielles ou des formations collocationnelles possibles).

Les figures 2 et 3 illustrent l'apparition de formations collocationnelles qui indiqueront des préférences linguistiques (chaque individu de chaque culture). Ces préférences sont comparables, puisqu'elles apparaissent dans un même genre textuel d'un même domaine scientifique dans les deux cultures concernées. Nous pouvons alors établir de manière provisoire, dans l'espace et le temps où ces résumés ont été produits, des relations d'équivalence. À partir des résultats affichés sur les figures 2 et 3, par exemple, nous avons des équivalences comparables entre "o objetivo central deste artigo consiste em + infinitif" et "l'objectif principal de cette étude est de + infinitif", "com o objetivo de + infinitif" et "avec l'objectif de + infinitif" etc. L'analyse micro-textuelle vient enrichir l'analyse macro-textuelle et réciproquement.

Les figures 2 et 3 illustrent l'apparition de formations collocationnelles qui indiqueront des préférences linguistiques (chaque individu de chaque culture). Ces préférences sont comparables, puisqu'elles apparaissent dans un même genre textuel d'un même domaine scientifique dans les deux cultures concernées. Nous pouvons alors établir de manière provisoire, dans l'espace et le temps où ces résumés ont été produits, des relations d'équivalence. À partir des résultats affichés sur les figures 2 et 3, par exemple, nous avons des équivalences comparables entre "o objetivo central deste artigo consiste em + infinitif" et "l'objectif principal de cette étude est de + infinitif", "com o objetivo de + infinitif" et "avec l'objectif de + infinitif" etc. L'analyse micro-textuelle vient enrichir l'analyse macro-textuelle et réciproquement.

FIGURE 2 – Lignes de concordance du noyau “objetivo” sur AntConc²⁶

| Concordance | | Concordance Plot | File View | Clusters/N-Grams | Collocates | Word List | Keyword List |
|--------------------|----------|------------------|--------------|------------------|------------|-----------|--------------|
| Concordance Hits 7 | | | | | | | |
| Hit | KWIC | | | | | | |
| 1 | 0 | objetivo | central | deste | artigo | consiste | em |
| 2 | iente | da | Universidade | de | São | Paulo, | IEE/USP. |
| 3 | onversor | em | que | este | deve | ser | conectado. |
| 4 | aixa | de | operação. | Em | outubro | de | 2014, |
| 5 | ertura | e | a | demanda | energética | da | edificação. |
| 6 | sítios | do | Nordeste. | Este | trabalho | tem | como |
| 7 | e | balanço | energético. | Este | trabalho | tem | por |

FIGURE 3 – Lignes de concordance du noyau “objectif” sur AntConc

| Concordance | | Concordance Plot | File View | Clusters/N-Grams | Collocates | Word List | Keyword List |
|--------------------|-----------|------------------|--------------|------------------|------------|-----------|--------------|
| Concordance Hits 5 | | | | | | | |
| Hit | KWIC | | | | | | |
| 1 | politique | publique | mis | en | place | avec | l' |
| 2 | ions | photovoltaïque | à | concentration. | L' | objectif | est |
| 3 | es | par | un | boost-miroir | à | grand | gain. |
| 4 | our | la | manipulation | de | la | lumière. | L' |
| 5 | choisir | son | logiciel | en | fonction | de | l' |

26. Le corpus de ce travail, extrait d'un corpus plus large de la thèse de doctorat en cours de Renata Bastianello, est comparable et bilingue (portugais-français) et composé de 20 résumés de revue scientifique en chacune des langues. Les textes abordent la thématique de l'énergie solaire photovoltaïque et les scripteurs sont des natifs spécialistes de ce domaine.

Conclusion

Nous avons fait ici une rapide présentation de la notion de rhétorique classique aristotélicienne, de la rhétorique contrastive et de la nouvelle rhétorique contrastive dans l'intention de porter un regard plus attentif sur les relations culturelles dans l'organisation des genres textuels en traduction. A partir de là nous avons retrouvé une manière possible d'agir que nous avons appelée "rhétorique traductive" et qui réunit des notions relevant de la rhétorique contrastive et des outils de la linguistique de corpus.²⁷ Ce dialogue nous permet de proposer une méthodologie de recherche en traduction – toujours en développement – pour analyser la macro et la microstructure des textes d'un corpus comparable et vérifier par confrontation les schémas rhétoriques d'un genre textuel utilisés préférentiellement par plusieurs sujets appartenant à deux ou plusieurs communautés discursives données, en deux ou plusieurs langues et cultures, dans un espace et un temps déterminés.

Ces schémas rhétoriques préférentiels renvoient à la notion de "norme dynamique" évoquée auparavant, qui peut être comprise comme en partie contradictoire puisque la notion de norme mène toujours à une idée de sanction. Cependant, dans notre perspective, en prenant appui sur les nouvelles technologies attachées surtout à la linguistique de corpus, la notion de "norme" acquiert un caractère dynamique parce qu'elle devient norme à partir de l'usage

27. À la fin de cette recherche, nous avons trouvé peu de travaux qui mettent en rapport la rhétorique contrastive et la linguistique de corpus. Voir, par exemple: AINCIBURU, María Cecilia (2012). *Recursos para estudiar el español académico a partir de corpus*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, n. 12. Consultable sur: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/recursos-para-estudiar-el-espa%C3%B1ol-academico-a-partir-de-corpus.html>. Date: 15/03/2021. RUIZ, Karen Calviño (2013). *A Move-Step Analysis of Inter-University Agreements*. Consultable sur: <https://library.co/document/z3doxdmy-a-move-step-analysis-of-inter-university-agreements.html>. Date: 15/03/2021.

de la langue par les sujets parlants. Nous privilégions donc une analyse descriptive où apparaissent des régularités “naturelles” en relation d’ “équivalence comparable”, c’est-à-dire produites par des natifs dont les textes sont comparables (genre, domaine, situation communicative similaires, par exemple). De plus, notre notion de “norme dynamique” en traduction prend en compte le non ethnocentrisme et l’altérité dans la perspective de l’ “entre-deux” ou, pour le dire avec les auteures citées plus haut, “entre les idiosyncrasies et les règles explicites” (Lavault-Olleon et Allignol 2014), qui, comme on le sait, ne sont pas toujours si évidentes.

Références bibliographiques

- ANTHONY, L. (2014). *Antconc* (version 3.4.4m) [logiciel]. Tokyo: waseda university,. Consultable sur: <http://www.laurenceanthony.net>. Date: 02/10/2019.
- BARTHES, R. (1970). “L’ancienne rhétorique. Aide-mémoire.” *Communications*, n° 16. Paris: Seuil, pp. 172-229. Consultable sur: <https://fr.scribd.com/document/340641429/Roland-Barthes-L-ancienne-rhetorique-Aide-memoire-pdf>. Date: 15/03/2021.
- BERBER SARDINHA, T. (2004). *Linguística de corpus*. Barueri: Manole.
- BERMAN, A. (1984). *L’Épreuve de l’étranger*. Culture et traduction dans l’Allemagne romantique: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin. Paris: Gallimard.
- BI, X. (2016). *Rhétorique de la dissertation*. Étude contrastive des conventions d’écriture académique en français et en chinois. Thèse (Doctorat en Didactique des langues et des cultures). École doctorale 268. Paris: Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

- BRUTHIAUX, P. (2005). "Introduction", Dans: BRUTHIAUX *et al. Directions in Applied Linguistics*. Clevedon: Cromwell Press, pp. 3-11.
- BUFFON, G.-L. (1829???) *Discours sur le style*. Consultable sur: https://fr.wikisource.org/wiki/discours_sur_le_style date: 27/05/2018.
- CONNOR, U. (2002[1996]). *Contrastive Rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIDIER, A. (1863). *Principes de rhétorique et de littérature appliqués à l'étude du français*. Paris: F. Tandou et Cie, 132 p. Consultable sur: http://obvil.sorbonne-universite.site/corpus/ecole/didier_principes-rhetorique_1863/ Date: 27/05/2018.
- ELSLANDE, J.-P. (2003). *Méthodes et problèmes: la mise en scène du discours*. Consultable sur: <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/srhetorique/rdintegr.html> Date: 27/05/2018.
- FRIES, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: Michigan University Press.
- HEMAIS, B. et BIASI-RODRIGUES, B. (2005). "A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais", in: MEURER, L.; BONINI, A. et MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 108-129.
- HUMBOLDT, W. (1984). "Lettre à Schlegel (23 juillet 1796)", in: BERMAN, A. *L'épreuve de l'étranger*. Paris: Gallimard, p. 10.
- KAPLAN, R. B. (1966). "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education." *Language Learning*, vol. 16, n° (1-2).
- _____. (2001[2009]). "Foreword: What in the World is Contrastive Rhetoric?", in: PANETTA, Clayann (org.)

- Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah / London: Taylor & Francis e-Library,
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- _____. (1974). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- LAVAUULT-OLLEON, É. et ALLIGNOL, C. (2014). “La notion d’acceptabilité en traduction professionnelle: où placer le curseur ?” *LCEA* [En ligne], n° 19, mis en ligne le 27 juin 2014. Consultable le: <http://journals.openedition.org/ilcea/2455>. Date: 27/05/2018.
- LOUSADA, E. et ZAVAGLIA, A. (2013). *Do resumo à apresentação oral: gêneros textuais para a apresentação em congresso*. Encontro de Pesquisas do Francês. São Paulo, Atelier.
- MEYER, M. (1999). *Histoire de la rhétorique des Grecs à nos jours*. Paris: LGF-Librairie Générale Française
- MOTTE, A. (2012). “L’art rhétorique d’Aristote, une œuvre pour notre temps?” *Peitho / Examina Antiqua*, Poznań (Polônia), vol. 1, n° 3, pp. 13-30. Consultable sur: <http://peitho.amu.edu.pl/volume3/motte.pdf>. Date: 27/05/2018.
- PELLISSIER, A. (1873). *Principes de rhétorique française*. Consultable sur: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6504224r/f1.image.texteImage>. Date: 27/05/2018.
- PERELMAN, Ch. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1996). *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*. Traduction de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes
- POLO, F. (1999). *Traducción y retórica contrastiva: a propósito de la traducción de textos de divulgación científica del inglés al español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Consultable sur: <https://books.google.com.br/books?id=6T4VAWg5Db4C&printsec=frontcover&dq=retorica+contrastiva+traduccion&hl>

=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiV_K_XopfbAhXHDJAKHViMCxwQ6AEIKTAA#v=onepage&q=retorica%20contrastiva%20traduccion&f=false Date: 15/03/2021.

- PONS-RIDLER, S. et QUILLARD, G. (1995). “La question dans les “textes bilingues”: analyse contrastive.” *Technolectes et dictionnaires*, vol. 8, n° 2, pp. 197-210.
- RAMANATHAN, V. et KAPLAN, R. (2000). “Genres, Authors, Discourse Communities: Theory and Application for (L1 and) L2 Writing Instructors.” *Journal of Second Language Writing*, vol. 9, n° 2, pp. 171-191.
- SANCHES, A. et CANTOS, P. (1996). *CUMBRE: Curso de Español*. Madrid: SGEL
- SANCHÉZ-JIMÉNEZ, D. (2020). “50 anos de evolução nos estudos linguísticos transculturais: da Retórica Contrastiva à Retórica Intercultural. Traduction de Mirélia Ramos Bastos Marcelino, Cristiano Costa Magalhães e Eduardo Lopes Piris.” *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, vol. 2, n° 20, Ilhéus, pp. 165-199. Consultable sur: <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2798>. Date: 15/02/2021.
- SCHLEIERMACHER, F. (1999). *Des différentes méthodes du traduire* (Conférence lue le 24 juin 1813 à l’Académie Royale Des Sciences de Berlin.). Traduit par Antoine Berman. Paris: Éd. Du Seuil, Pp. 31-57. (Points Essais). Consultable sur: http://www.philo5.com/Les%20philosophes%20Textes/Schleiermacher_MethodesDuTraduire.htm. Date: 27/05/2018.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press
- TOGNINI-BONELLI, E. (2001). *Corpus Linguistic at Work*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (Collection Studies in Corpus Linguistics).

- TOURY, G. (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2003). “Investigación en Retórica Contrastiva: escritura y cultura en conexión.” *Mots, Palabras, Words – MPW*, n° 4, Milan, pp. 49-73 (Atti della giornata di studio “Lingüística contrastiva y retórica contrastiva en la enseñanza del español LE”). Consultable sur: <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf>. Date: 27/05/2018.
- _____. (2011). “Escritura y cultura: La retórica contrastive.” *Pragmalingüística*, (8-9), pp. 313-330. Consultable sur: <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/483>. Date: 12/03/2021.
- VENUTI, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. A history of translation. London; New York: Routledge (Translation Studies 5).
- WEINSTEIN, M. (2017) *TAMSA Analyzer* (Version 4.49b5) [Logiciel]. Tacoma: Washington-Tacoma University. Consultable sur: <http://tamsys.sourceforge.net/>. Date: 21/10/2019.
- ZAVAGLIA, A. et FERREIRA, A. (2019). “Outils numériques, rhétorique contrastive et enseignement de l’écriture des genres textuels.” *6e Colloque international en Éducation: enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*. Montréal (Intervention orale).

DEUXIÈME PARTIE: *Échos d'expériences*

SEGUNDA PARTE: *Relatos de experiências*

LEITURA E DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA ESFERA ACADÊMICA PARA A FORMAÇÃO GERAL E DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

Milena Moretto

Cláudia de Jesus Abreu Feitoza

Luzia Bueno

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão sobre como um programa de trabalho com a leitura no espaço acadêmico pode colaborar tanto para a formação geral - exigência para o mundo do trabalho – quanto para o(s) letramento(s), essenciais para o processo formativo do aluno do ensino superior.

É cada vez mais consensual que os currículos do ensino superior sejam construídos visando a formar estudantes capazes de viver em sociedade e nas diferentes instituições das quais eles participam, seja como um cidadão crítico acerca dos fatos que o cercam, com participação social em seus diferentes papéis e, principalmente, preparado para o mundo do trabalho. Este exige dos

profissionais não apenas o conhecimento técnico da área em que atuam, mas, sobretudo, que eles saibam atuar em grupo, transitar entre diferentes áreas de conhecimento e interagir com pessoas em diferentes contextos e situações.

O não domínio das variedades não estanques de formas de comunicação e interação – haja vista o processo dinâmico de transformações sociais – culmina em um perfil de alunos universitários com muitas dificuldades de leitura e compreensão não apenas dos textos acadêmicos com os quais terão contato, mas também dos demais de outras esferas comunicativas que poderiam, indubitavelmente, colaborar para o seu processo formativo como um indivíduo atuante em sociedade, crítico e reflexivo ante os fatos que o cercam.

Embora para a grande maioria dos universitários o contato com a leitura tenha ocorrido desde muito cedo em seu processo de alfabetização ainda na infância, isso não garante que sejam efetivamente letrados nas diferentes esferas sociais em que atuam e pretendem atuar, bem como que cheguem à esfera acadêmica com certo grau de desenvolvimento de pensamento crítico. E, para atender essas diferentes defasagens, faz-se necessário que esses aspectos de leitura e formação para o pensamento crítico sejam contemplados nas propostas curriculares dos diferentes cursos de maneira sistematizada e multidisciplinar.

Assim, diante dessa demanda, fomos convidadas pela pró-reitoria de ensino, pesquisa e extensão da universidade em que atuamos a criar um programa de leitura que contemplasse tanto a questão de leitura de gêneros textuais/discursivos pertencentes às diferentes esferas de comunicação quanto a diversidade de temas contemporâneos voltados para a formação geral e crítica de nossos discentes. O programa, implantado em 2015, ocorreu na modalidade a distância e fora destinado a todos os alunos de graduação da universidade, tendo pertencido, até o ano de 2018 como parte integrante dos currículos de todos os cursos de graduação da instituição da qual fazemos parte.

Para discutirmos sobre este programa, esse capítulo estará subdividido da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos as considerações teóricas que assumimos no que diz respeito à concepção de linguagem, de leitura e de capacidades de linguagem. Em seguida, explicaremos o funcionamento do programa de leitura a distância implantado na universidade, bem como suas contribuições para o processo formativo do aluno universitário. Posteriormente, exporemos os procedimentos metodológicos para a produção dos dados dessa pesquisa e nossas análises acerca desses dados. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

*O trabalho com a leitura por meio de diferentes gêneros textuais/
discursivos: uma alternativa para o desenvolvimento do letramento*

Nos últimos anos, temos observado que é crescente o número de pesquisas relacionadas à leitura e à escrita no ensino superior, haja vista as dificuldades em língua materna que os estudantes têm trazido da educação básica. Diante desse cenário, a fim de possibilitar a inserção do estudante no meio acadêmico, as universidades têm buscado incluir em seus currículos disciplinas que têm como ementa o trabalho com a língua portuguesa: Comunicação e expressão e Leitura e Produção de Textos são exemplos delas. Todavia, como esses componentes curriculares encontram-se apenas no primeiro semestre dos cursos de graduação, muitas vezes, mesmo trazendo grandes contribuições, ainda assim, não dão conta de todas as demandas que se apresentam para minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos, tampouco para desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para o uso da leitura e escrita no ambiente universitário e também prepará-lo para o mercado de trabalho. Foi nesse sentido que, buscando atender os estudantes do primeiro até o último semestre do curso, que desenvolvemos um programa de leitura em uma instituição privada

da região metropolitana de Campinas, no interior do estado de São Paulo, que fora intitulado de Programa de Formação Geral (PFG).

Antes, porém, de apresentá-lo, faz-se necessário explicitar as bases teóricas a partir das quais ele foi pensado. Assumimos desde o princípio da construção do projeto do respectivo programa uma concepção de linguagem considerada como interativa e dialógica (Bakhtin/Volochínov 1929[2010]). Ao defendermos tal concepção, compreendemos que o homem é um sujeito produzido na e pela linguagem no universo social, histórico e cultural. É por meio da linguagem que ele significa e ressignifica o mundo que o cerca. A mediação semiótica é, portanto, o meio mais importante de desenvolvimento humano, uma vez que

[...] os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal. (Bakhtin/Volochínov 1929[2010, p. 34])

Todo enunciado, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, não é neutro, mas ideológico. Isso permite-nos compreender que não há como falar de um único sentido para o que é dito e/ou lido; ao contrário, todo enunciado carrega em si diferentes significações a depender do contexto social em que é utilizado. E, por sempre estar associado a um contexto, todo enunciado é organizado de acordo com os diferentes campos de atuação humana, isto é, cada esfera organiza seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” que Bakhtin (1992[2010, p. 262]) denomina de gêneros do discurso.

Na concepção do autor, os gêneros se caracterizam por suas características temáticas, composicionais e estilísticas próprias de cada campo em que estão inseridos. São heterogêneos, plásticos e historicamente constituídos para atender as especificidades

da sociedade. De acordo com Bakhtin (1992[2010, p. 283]) “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade”. Por isso, “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (Bakhtin 1992[2010, p. 284]).

Schneuwly (2004[2010]) aponta que o gênero pode ser considerado um instrumento¹ uma vez que media uma atividade ao mesmo tempo que transforma comportamentos. Todavia, segundo o autor:

o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo. [...] A apropriação do instrumento [...] pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações. (Schneuwly 2004[2010, p. 21])

Nesse sentido, se levarmos em conta o ensino de língua, mais especificamente, o trabalho com a leitura e a escrita, torna-se importante uma abordagem com diferentes gêneros textuais/discursivos para que seja possível oferecer aos sujeitos condições

1. O autor considera o termo instrumento no sentido vigotskiano. Para Vigotsky (1984 [2007]), os instrumentos podem ser considerados como objetos interpostos entre o homem e o trabalho. Todavia, essa relação não é direta, mas dialética. À medida que o homem utiliza-se desses objetos para modificar o meio em que vive, também é modificado por ele.

de se apropriarem de diferentes gêneros de modo que estes tenham a possibilidade de agir nas mais diferentes situações sociais.

E, se assumimos tais construtos, compreendemos que o trabalho com a leitura deve levar em consideração a interação entre o leitor e o texto e entre o leitor e o autor, pois é na interação entre o eu e o outro que a significação emerge. E essa relação se dá por meio de diferentes gêneros textuais/discursivos. De acordo com Kleiman (1992[2004, p. 49]), “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre o autor e leitor e que, portanto, será diferente, para cada leitor [...]”. Nesse sentido, conforme expõe a autora, o trabalho com a leitura deve centrar-se em um ensino que privilegie não uma única leitura correta e autorizada pelo professor ou materiais didáticos, mas os diferentes sentidos que emergem do texto.

Para isso, Kleiman (1992[2004]) sugere que o trabalho se pautem em buscar levar os estudantes a desenvolverem diferentes estratégias de leitura que podem ser compreendidas como:

[...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (Kleiman 1992[2004, p. 49])

Aprendendo tais estratégias, o estudante desenvolve algumas capacidades de linguagem que o tornam proficiente na leitura de um texto. As capacidades de linguagem podem ser compreendidas como as aptidões mobilizadas por todo sujeito no momento da leitura e/ou produção de um texto. Essas capacidades podem ser melhor compreendidas à medida que são divididas em três, de acordo com as

considerações de Dolz, Pasquier, Bronckart (1993): as capacidades de ação, que dizem respeito, ao reconhecimento do contexto de produção do texto (quem escreve, para quem se escreve, em que momento se escreve, com que finalidade, etc.); as capacidades discursivas, que dizem respeito ao modo de organização geral de um determinado texto; e, as capacidades linguístico-discursivas que dizem respeito à compreensão do vocabulário empregado, adjetivos, frases nominais, enfim, às estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção de um determinado gênero. Dolz, Lima e Zani (2021) acrescentam a capacidade multimodal e multissemiótica relativa à apropriação dos vários modos de comunicação e ao uso de diferentes sistemas semióticos.

Considerando que todo processo de desenvolvimento dessas capacidades de linguagem é complexo, o trabalho com a leitura pode e deve ser objeto de ensino também no ambiente acadêmico. Afinal, na universidade, a compreensão de gêneros acadêmicos é, em muitos casos, uma grande dificuldade que ocorre em razão de os alunos chegarem a essa esfera ainda com dificuldades de ler outros textos escolares e que estão a sua volta. E, nesse caso, “dominar textos tidos como mais complexos – como os acadêmicos – torna-se ainda mais difícil quando não há o domínio de outros textos” (Moretto *et al.* 2020, p. 181).

Ao buscarmos desenvolver um programa de leitura que contemplasse diferentes gêneros textuais/discursivos e utilizarmos questões que buscassem fazer os estudantes desenvolver diferentes estratégias de leitura, tínhamos como intuito possibilitar aos estudantes o reconhecimento e a apropriação de diferentes gêneros, bem como reflexões sobre diferentes temas que perpassam seu cotidiano. Consequentemente, essas ações visaram possibilitar a eles o desenvolvimento de múltiplos letramentos, isto é, torná-los capazes de ler e agir por diferentes gêneros textuais/discursivos nas diversas esferas da atividade humana. A seguir, apresentamos com mais detalhes o programa por nós desenvolvido e implantado.

*A implantação do Programa de Formação Geral
e as contribuições para o mundo do trabalho*

A implantação do Programa de Leitura que fora intitulado de Programa de Formação Geral (PFG) deu-se por meio da aprovação pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e foi comunicada pela Resolução 56/2014, assinada pela Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROEPE). Desde sua vigência, iniciada no primeiro semestre de 2015, como um projeto piloto, o programa demonstrou grande potencial para auxiliar os estudantes a desenvolverem estratégias de leitura. Dessa forma, em 2016, foi estendido a todos os semestres e cursos de graduação da universidade. O intuito era melhorar o desempenho dos estudantes tornando-os proficientes na compreensão de diferentes temas da atualidade e de conhecimento geral.

Assim, o respectivo programa foi idealizado e realizado de duas formas: I) a cada semestre eram apresentadas seis coletâneas de quinze em quinze dias que abordassem temas atuais que, por sua vez, eram discutidos a partir de diferentes gêneros, tais como artigos, reportagens, editoriais, músicas, charges etc. Os temas das coletâneas de textos eram compostos pelas orientações e recomendações do Ministério da Educação como transversais e que estão relacionados ao debate sócio-histórico, como por exemplo: “Democracia, Ética e Cidadania”, “Políticas Públicas”, “Responsabilidade Social”, “Meio Ambiente”, “Direitos Humanos”, “Questões Étnico-Raciais”, “Ecologia”, “Globalização e Política Internacional”, entre outros. II) Após a leitura de cada coletânea, o estudante era convidado a discutir o tema nos fóruns assíncronos com mediadores do programa e colegas e, posteriormente, responder a quatro questões objetivas que se enquadravam em quatro categorias: a) uma questão referente ao contexto de produção de um dos textos da coletânea; 2) uma questão com foco no conteúdo temático; 3) uma questão que

analisava a estrutura de um dos textos da coletânea; 4) uma questão que dava ênfase à linguagem.²

O programa foi desenvolvido em ambiente virtual (AVA) a partir do qual o aluno tinha acesso às coletâneas, ao fórum e às questões de múltipla escolha que eram elaboradas a partir dos textos das coletâneas. Havia um conjunto de questões de cada categoria que era elaborado pela equipe e compunha um banco de questões. Valendo-se de ferramentas do AVA, as questões eram distribuídas de forma aleatória e randomizada entre os estudantes fazendo com que eles respondessem a uma de cada categoria. O programa ainda contava com tutoriais, vídeo de apresentação, guia do programa e do aluno e cronograma de atividades.

Diante da estrutura aqui apresentada, o programa trouxe uma melhora significativa no desempenho global do alunado (Moretto *et. al.* 2020; Moretto, Wittke e Bueno 2020; Bueno, Moretto e Feitoza 2016) contribuindo para sua atuação no meio acadêmico e, conseqüentemente, no mundo do trabalho.

O mundo do trabalho é apenas parte do mundo social em que estamos inseridos. Para Freire (1996[2002]), “o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. (Freire 1996[2002, p. 30]).

As transformações no mundo, em especial no mundo do trabalho, têm demandado novas posturas por parte do meio acadêmico, seja dos alunos ou professores. Segundo Pereira, Wassen e Caldas (2013, s/p), mudanças como “[...] a crise do

2. Uma análise dos tipos de questões apresentadas foi publicada em: Moretto *et al.* (2020). “Considerações sobre a implantação de um programa de leitura a distância no ensino superior”, *in*: Moretto, Milena (org.) *A educação a distância na contemporaneidade: perspectivas e impasses*. Jundiaí: Paco Editorial.

emprego e do mercado de trabalho; problemas éticos da ciência, da tecnologia e do meio ambiente; diferentes entendimentos sobre ‘educação superior’; movimento pela inclusão de diferentes clientelas na educação superior; demandas do mercado de trabalho” levaram a um movimento nacional e internacional pela revisão dos currículos, de modo que possam permitir aos estudantes do ensino superior uma formação “[...] que ultrapasse os estreitos caminhos da especialização e permita uma visão mais ampla, tanto da profissionalização, como dos limites geográficos de seu país (Harvard 2004; AAC&U 2006; Pereira 2011 *apud* Pereira, Wassen e Caldas 2013, s/p).

Essa demanda foi também apontada em uma pesquisa³ realizada com um grupo discente de uma universidade estadual do Brasil no ano de 2010. Nela, após aplicação de um questionário on-line a 1152 alunos, as autoras discutiram sobre o que pensam os estudantes a respeito de seu processo formativo no ensino superior e constataram que “[os alunos] valorizam um currículo com ênfase voltada para a Formação Básica, seguida da ênfase em Formação Geral e que a ênfase na Formação Profissional não seja a exclusiva” e que, na visão dos próprios estudantes, “[...] o currículo ideal [...] não terá como preocupação prioritária o desenvolvimento técnico e profissional, nem o treinamento de habilidades técnicas ou uma formação pragmática sem a consideração dos aspectos sociais e éticos” (Pereira, Wassen e Caldas 2013, s/p).

A formação geral e a interdisciplinar retomaram o cenário do atual papel da educação superior. Figurando como objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB -93 94/96), em seu capítulo IV - Artigo 43, que trata especificamente da educação superior, o documento ressalta:

3. Os dados dessa pesquisa são discutidos no artigo “Formação profissional, básica ou geral: o que pensam estudantes da Unicamp”, publicado na Revista Ensino Superior nº 10 (julho-setembro). Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/formacao-profissional-basica-ou-geral-o-que-pensam-estudantes-da-unicamp>. Acesso em: 13/03/2021.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Nota-se, nesses incisos, a intenção de uma formação ampla e cultural para além da preocupação em formar apenas o profissional, mas o cidadão-profissional, cuja formação para o mundo esteja alinhada ao mundo do trabalho do mercado profissional.

Segundo Pereira, Carneiro e Gonçalves (2015, pp. 720-721), a formação geral “[...]” tem sido apontada como uma das contribuições

mais valorosas que a universidade pode fazer para o bem do aluno e da sociedade em geral e é essencial para uma sociedade que se quer livre, democrática e justa”. Além disso, a concepção de formação geral figura na principal avaliação externa do MEC, o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que contempla questões de “Formação Geral” no exame. Uma vez atrelada aos indicadores de qualidade que formam a nota final da prova de cada curso, as instituições se vêm praticamente na obrigação de incluir a formação geral nas práticas acadêmicas, visando, de certo modo, a preparar seu alunado para a avaliação que determinará as notas de seus cursos.

Nesse sentido, sendo consenso de que é necessária uma formação mais ampla que atenda aos anseios internos e externos das instituições de ensino superior, a reestruturação das universidades – seja em seus currículos, diretrizes, projetos e programas – é praticamente uma premissa para que estas possam se adaptar ao atual cenário. A transversalidade torna-se, nesse contexto, uma importante estratégia para atender a essa necessidade, pois permitem ao discente

[...] estabelecer uma relação entre apreender conhecimentos teóricos e questões da realidade da vida, que se transforma hodiernamente no que diz respeito às questões sociais e aos processos vividos e debatidos intensamente pela sociedade, numa busca incessante de soluções e alternativas para as questões sobre a vida em sociedade. (Brasil 1998, p. 28)

Muito embora figure mais fortemente na educação básica, a necessidade de formação de um aluno crítico vai ao encontro das finalidades da educação superior que, de modo algum, deve estagnar-se em uma educação tecnicista subordinada a uma proposta curricular meramente profissionalizante.

Desse modo, a ideia de formação geral está em consonância com as finalidades que constam nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para o ensino superior, as quais orientam que os “temas transversais” devem permear o processo formativo dos alunos da graduação. Portanto, uma abordagem de temas contemporâneos deve ocorrer de maneira sistematizada e contínua, possibilitando a inserção do indivíduo no mundo; este, por sua vez, está em constante transformação e, assim sendo, formar um aluno como “cidadão para o mundo” requer, antes de tudo, uma formação que permita a ele uma “leitura de mundo” (Freire 1992[2011]), já que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire 1992[2011, p. 19])

Promover a leitura – seja do mundo ou da palavra – é, entretanto, uma tarefa complexa até mesmo no ensino superior. Isso porque, em especial nesse segmento e no ensino privado – onde o perfil do alunado traz suas peculiaridades – a capacidade de leitura que eles ingressam no meio acadêmico estão aquém das expectativas do que é esperado para esse nível de ensino. Logo, o trabalho com leitura na esfera acadêmica de forma incessante é indispensável para a formação em geral e aquisição dos múltiplos letramentos exigidos no mundo contemporâneo.

A diversidade de gêneros textuais/discursivos e suas contribuições para a formação geral e o letramento

O Programa de Formação Geral iniciado no primeiro semestre de 2015 funcionou com o formato de sua implantação até o ano de 2018, quando deu origem a um componente curricular

implantado na mesma instituição.⁴ Durante seu período de vigência enquanto programa (2015 a 2018), participaram cerca de 15 mil alunos de três *campi* universitários nas cidades de Campinas, Itatiba e Bragança Paulista no interior do estado de São Paulo. O funcionamento se dava por semestre e, para discutir a proposta desse capítulo, optamos por ilustrar com o segundo e o terceiro anos de vigência (2016 -2017), uma vez que nesse intervalo ele atendeu integralmente a praticamente todos os alunos da universidade, abrangendo cursos nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Cursos Superiores de Tecnologias.

Nos anos de 2016 e 2017, os alunos participantes tiveram acesso a 24 coletâneas, sendo 6 por semestre; cada uma era composta por cerca de 5 a 7 textos, totalizando, em média, 10 a 15 páginas cada. Para discutir os dados aqui trazidos, estabelecemos, além do recorte do período como critério de seleção de dados, a intenção de observar como esses textos foram selecionados. Nesse sentido, procuramos identificar e discutir: a) a variedade de gêneros ofertada em cada coletânea; b) a esfera social de circulação a que pertencem; c) os eixos temáticos propostos na coletânea.

O quadro a seguir sintetiza quais eixos temáticos foram abordados nas coletâneas do primeiro e segundo semestres do ano de 2016, bem como os gêneros que as compuseram.⁵

Vale destacar que a variedade não apenas de gêneros quanto de esferas sociais de comunicação denota que as leituras ofertadas no programa nesse período vão ao encontro das concepções teóricas por nós assumidas. Primeiramente, porque, enquanto indivíduo no mundo

4. A partir de 2018, o Programa de Formação Geral passou a integrar os currículos de alguns cursos em condições de uma disciplina: Temas Atuais e Formação Humana, que será tratada em outro capítulo deste livro.

5. O número indicado na frente de cada gênero é a quantidade encontrada; para os que não há número significa que o gênero teve ocorrência de um exemplar.

o aluno, terá contato com diversos gêneros – além dos acadêmicos – o que pressupõe que ter contato com eles, sobretudo se considerarmos as defasagens escolares que chegam ao meio acadêmico, amplia o repertório de “tipos de enunciados” que podem ter.

Outro aspecto que pode ser considerado é o fato de notarmos uma quantidade significativa de gêneros jornalísticos, que representam a maioria do quadro; pertencentes ao domínio de comunicação, esses textos possibilitam ao estudante acessar, compreender e discutir temas atuais que são veiculados na mídia, atendendo, assim, a uma das finalidades do ensino superior que é “estimular o pensamento reflexivo” (LDB 9394/1996, Artigo 43, Inciso I). Isso se confirma também pela variedade de eixos temáticos sob os quais as coletâneas foram organizadas, com ênfase para os temas gerais: “Democracia, Ética e Cidadania”; “Ecologia”; “Cultura e Arte” e “Avanços Tecnológicos” e seus subtemas, que representam a articulação entre temáticas mais específicas.

Também nos chama a atenção, nesta coletânea, a presença de gêneros multimodais, isto é, que fazem uso das multimodalidades da linguagem (verbal, visual, sonora, oral). Isso é possível pela presença de filme de longa-metragem e documentário, ambos utilizados para “leitura” e compreensão dos elementos linguísticos, paralinguísticos, recorrentes nesses gêneros. O fato de terem contato com esses textos permite ao estudante o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, já que, para Kleiman (1992[2004]), as formas de operar os textos pelos estudantes é o que possibilita a compreensão destes; em um filme de longa-metragem e documentário, por exemplo, o aluno precisa estar atento e inferir informações implícitas criadas por mecanismos como legenda, trilha sonora, expressões não-verbais, dentre outras que requerem não apenas a compreensão, mas a concentração por se tratar de um texto literalmente “em movimento” e dinâmico.

QUADRO 1 – Distribuição dos gêneros e temas transversais das coletâneas – ano de 2016

| TEMA GERAL e SUBTEMA | | TEMA GERAL e SUBTEMA | |
|----------------------|---|---|---|
| 1.º SEMESTRE/ 2016 | 1 | <i>“Democracia, Ética e Cidadania”</i> aliado às Questões Étnico-raciais | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem • Notícia (2) • Charge /Cartum • Artigo acadêmico • Entrevista • Convite Roda de Conversa |
| | 2 | <i>“Democracia, Ética e Cidadania”</i> aliado à Responsabilidade Social e Meio Ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem • Artigo de opinião • Notícia (2) • Infográfico • Resenha • Cartilha/Tutorial de orientação |
| | 3 | <i>“Democracia, Ética e Cidadania”</i> aliado a Direitos Humanos | <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião (2) • Análise crítica de obra de arte • Charge • Notícia • Reportagem • Entrevista |
| | 4 | <i>“Ecologia”</i> aliado a Impactos ambientais, globalização e a políticas internacionais | <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião (2) • Entrevista • Reportagem • Cartum |
| | 5 | <i>“Ecologia”</i> aliado a Vida urbana e rural. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Notícia • Reportagem • Cartum (2) • Artigo de opinião (2) |
| | 6 | <i>“Democracia, Ética e Cidadania”</i> aliado a Responsabilidade Social e Meio Ambiente | <ul style="list-style-type: none"> • Filme de longa-metragem |

| TEMA GERAL e SUBTEMA | | TEMA GERAL e SUBTEMA |
|----------------------|---|---|
| 2.º SEMESTRE/ 2016 | 1 | <p><i>“Cultura e arte”</i> aliado a Questões Étnico-raciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião (2) • Biografia • Entrevista • Pintura em tela |
| | 2 | <p><i>“Cultura e arte”</i> aliado a Ética e Direitos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião (2) • Gráfico • Tirinha • Resenha literária • Artigo de opinião • Notícia |
| | 3 | <p><i>“Cultura e arte”</i> aliado a Direitos Humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião (3) • Artigo acadêmico • Reportagem • Pintura em tela • Notícia • Tirinha |
| | 4 | <p><i>“Avanços tecnológicos”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário em 6 episódios |
| | 5 | <p><i>“Avanços tecnológicos”</i> e direitos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem • Entrevista • Artigo de opinião (3) • Charge 3 |
| | 6 | <p><i>“Avanços tecnológicos”</i> e meio ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem • Artigo de opinião (2) • Notícia • Charge / Cartum (2) |

Fonte: Coletâneas PFG 1.º e 2.º semestres – 2016 (elaborado pelas autoras).

Ao analisar o quadro 1, é possível perceber de início a preocupação em utilizar gêneros textuais/ discursivos diversificados, pertencentes a diferentes domínios sociais de comunicação,⁶ uma

6. Para essa distribuição nos pautamos no quadro proposto por Schneuwly e Dolz (2004

vez que encontramos textos pertencentes à esfera jornalística: I) Domínio de Documentação e Memorização de Ações Humanas: reportagem (8), entrevista (6), charge/cartum (12), notícia (8); Biografia (1) e documentário (1) e II) Discussão de problemas sociais controversos: artigo de opinião (20); à esfera publicitária (1); à esfera cotidiana (2); à esfera acadêmica- científica (3); à esfera literária-artística (2); Instruções e prescrições (1); Produção e Consumo (2); Publicitária (1).

Já diziam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]), os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e esses agrupamentos devem corresponder a três critérios essenciais do ponto de vista da progressão. Assim, é necessário que os agrupamentos:

Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; 2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; 3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004[2010], p. 101])

A partir desses três critérios, os autores apresentam um quadro exemplificativo desses agrupamentos:

A variedade de eixos temáticos, gêneros e domínios de comunicação/esferas de circulação dos textos, conforme apontam os autores, também pode ser notada na análise das 12 coletâneas ofertadas no ano de 2017, como podemos observar no quadro 3, a seguir.

[2010]). Mas vale destacar que essa categorização não é unânime, já que pode ser observada pela esfera de circulação a que pertencem quanto pelo domínio social de comunicação.

QUADRO 2 – Aspectos tipológicos

ASPECTOS TIPOLOGICOS

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO | CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES | EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS |
|---|---|--|
| Cultura literária ficcional | NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i> | Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.) |
| Transmissão e construção de saberes | EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica |
| Instruções e prescrições | DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos | Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções |

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010, p. 102]).

QUADRO 3 – Distribuição dos gêneros e temas transversais das coletâneas – ano de 2017

| 1.º SEMESTRE/ 2017 | TEMA | GÊNEROS | |
|--------------------|------|---|--|
| | 1 | <i>“Democracia, Ética e Cidadania”</i> aliado a Políticas Públicas, Mobilidade Social e Questões étnico-raciais | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem (2) • Vídeo de campanha • Artigo de opinião • Charge • Cartum |
| | 2 | <i>“Democracia, Ética e Cidadania”</i> aliado a Responsabilidade social e “Meio ambiente” | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem • Artigo de opinião • Charge • Tabela • Gráfico |
| | 3 | <i>“Democracia, Ética e Cidadania”</i> aliado a “Direitos humanos” | <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião • Reportagem • Notícia • Letra de música • Charge |
| | 4 | <i>“Ecologia”</i> aliado a “Globalização e Política Internacional” | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Resenha crítica • Encíclica • Artigo científico • Charge • Carta aberta |
| | 5 | <i>“Ecologia”</i> aliado a “Vida urbana e rural” e “Questões étnico-raciais” | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem • Notícia • Artigo de opinião (2) • Reportagem • Charge (3) |
| | 6 | <i>“Ecologia”</i> aliado “Direitos Humanos” | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem (2) • Cartaz publicitário (2) • Gráfico • Artigo de opinião (2) • Tirinha (2) • Charge |

| | | | |
|--------------------|---|---|---|
| 2.º SEMESTRE/ 2017 | 1 | <i>“Cultura e Arte” e “Relações de Trabalho e Direitos Humanos”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem • Cartum • Charge (2) • Notícia • Vídeo-minuto |
| | 2 | <i>“Cultura e Arte, Multiculturalismo” e Questões étnico-raciais</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem (2) • Artigo de opinião • Cartum • Tirinha |
| | 3 | <i>“Cultura e Arte” e “Meio Ambiente”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Resenha de Exposição • Resenha crítica • Obra em tela (2) • Charge • Cartum |
| | 4 | <i>“Avanços Tecnológicos/Ciência, Tecnologia e Sociedade” aliado a “Questões Étnico-raciais”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Artigo científico • Artigo de opinião • Reportagem • Notícia • Tirinha |
| | 5 | <i>“Avanços Tecnológicos” e “Meio Ambiente”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem • Artigo de opinião • Charge • Cartum |
| | 6 | <i>“Avanços tecnológicos, tecnologia da informação e comunicação” aliado a “Ética e Direitos Humanos”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião • Reportagem • Ensaio jurídico • Charge • Tirinha |

Fonte: Coletâneas PFG 1.º e 2.º semestres – 2017 (elaborado pelas autoras).

O quadro indica que novamente os gêneros da esfera jornalística e que possibilitam a documentação e memorização das ações humanas prevalecem na seleção dos textos, sendo: I) Domínio de Documentação e Memorização de Ações Humanas: reportagem (14), entrevista (1), charge/cartum (18), notícia (4) e II) Discussão de problemas sociais controversos: artigo de opinião (20), carta aberta (1). Também houve bastante ocorrência de textos pertencentes à esfera acadêmica-científica: (5); à esfera cotidiana: tirinha (5) e vídeo-minuto (1); à esfera literária-artística

(3); Produção e Consumo: resenha (3); Cartaz (2); Vídeo campanha publicitária (1) e também um texto da esfera religiosa: encíclica (1).

Esses dados indicam que, além da preocupação em abordar textos jornalísticos, a ocorrência significativa do gênero artigo de opinião reforça a intenção de colocar os alunos em contato com temas polêmicos – aspecto temático típico desse texto, como também desenvolver a capacidade argumentativa, possibilitando, ainda, o que Freire (1992[2011]) e Schneuwly (2004[2010]) chamam de “ver o mundo” e inferir dele conhecimentos particulares, perceptíveis por meio da materialidade linguística dos textos.

O levantamento exposto no quadro também revela a presença de vários gêneros pertencentes ao domínio de comunicação ligado à Produção e Consumo. Ao considerar o que afirma a Lei de Diretrizes e Bases no que tange as finalidades do ensino superior no Artigo 43, Inciso III, o programa aqui retratado permite o cumprimento da função “incentivar [...] a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (LDB 9394/ 1996).

No mesmo trecho da legislação, percebemos que a presença de artigos acadêmico-científicos do primeiro (3) e segundo (5) semestres coadunam com as expectativas do ensino superior contidas em: “I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; e “III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia [...]” (LDB 9394/ 1996, Artigo 43, Incisos I e III).

Dessa forma, acreditamos que o respectivo programa contribuiu para reflexões dos alunos acerca do funcionamento de diversos gêneros na sociedade e reflexões sobre as temáticas de formação geral que os cercam possibilitando-lhes desenvolver uma leitura crítica acerca desses temas, o que contribui, conseqüentemente, para a formação de um leitor proficiente.

Considerações finais

O propósito desse capítulo foi apresentar uma metodologia de implantação de ensino de leitura no espaço acadêmico, refletindo sobre como é possível desenvolver estratégias que possibilitem tanto a formação geral – exigência para o mundo do trabalho – quanto o letramento. Ambas as necessidades inerentes ao estudante-profissional em formação são premissas do mundo contemporâneo que requerem o desenvolvimento de capacidades de linguagem que não se limitam aos conhecimentos técnicos e teóricos frequentemente privilegiados no ensino superior.

Partindo desse pressuposto e – apoiadas em uma concepção interativa da linguagem por meio da qual nós agimos e interagimos na sociedade – tivemos como proposta a implantação de um programa que privilegiasse diferentes temas transversais, exigidos em qualquer área de formação. Apesar da breve análise que aqui apresentamos, é possível compreender que a organização do Programa de Formação Geral contempla vários aspectos esperados para o trabalho com leitura e escrita, dentre eles: 1) a variedade de gêneros ofertada em cada coletânea; 2) a esfera social de circulação a que pertencem; e, 3) os eixos temáticos propostos na coletânea.

Esses aspectos foram contemplados na organização de coletâneas de leitura, as quais eram abordadas por duas ferramentas: por meio de questões de múltipla escolha acerca dos gêneros discursivos lidos. Tais questões focavam em 4 categorias (conteúdo temático, forma composicional, estilo e contexto de produção); e outra de interação – fóruns de discussão sobre os textos, temas e questões.

Como os dados aqui retomados são parciais, pois se referem a apenas dois anos de vigência do Programa (2016 e 2017), podemos considerar que o programa privilegiou uma variedade de gêneros e de domínios de circulação e comunicação, o que favorece o

desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura e de capacidades de linguagem tão necessárias em qualquer etapa de escolarização.

Ademais, tal fator nos permite afirmar que o fato de o aluno da universidade chegar da educação básica com lacunas no que diz respeito ao seu processo formativo como leitor não pode ser impeditivo para que se priorizem apenas textos acadêmicos. Portanto, se o objetivo da universidade é formar profissionais para além da formação técnica e profissional, a exigência de um “conhecimento de mundo” também acaba por ser de responsabilidade dela.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1992[2010]) *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. e VOLOCHÍNOV, V. N. (1929[2010]) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14ª ed. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394*.
- _____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC.
- BUENO, L.; MORETTO, M. e FEITOZA, C. J. A. (2016). “Letramento acadêmico a distância e o desenvolvimento de capacidades de linguagem em programas de leitura e escrita de uma universidade particular”, *in*: LOUSADA, E. G. *et al.* (org.) *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos*. 1ª ed. Araraquara: Letraria, pp. 73-83.
- DOLZ, J.; LIMA, G. e ZANI, J. B. (2021). “Representação teatral do gênero fábula: uma experiência de formação continuada no âmbito de um minicurso”, *in*: MAGALHÃES, T. G.;

- BUENO, L. e COSTA-MACIEL, D. A. G. (orgs.) *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas. Pontes.
- DOLZ, J; PASQUIER, A. e BRONCKART, J.-P. (1993). “L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières?” *Études de Linguistique Appliquée*, nº 102. Paris: Société Nouvelle Didier Érudition, pp. 23-37.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004[2010]). “Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, in: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras.
- FREIRE, P. (1992[2011]). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- _____. (1996[2002]). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- KLEIMAN, A. (1992[2004]). *Oficina de leitura: teoria & prática*. 10ª ed. Campinas: Pontes.
- LOUSADA, E. (2007). “O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE”, in: DAMIANOVIC, M. C. (org.) *Material Didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria universitária.
- MORETTO, M.; FEITOZA, C. J. A.; BUENO, L. e SPIANDORELLO, S. C. (2020). “Considerações sobre a implantação de um programa de leitura a distância no ensino superior”, in: MORETTO, M. (org.) *A educação a distância na contemporaneidade: perspectivas e impasses*. Jundiá: Paco Editorial.

- MORETTO, M.; WITTKE, C. I. e BUENO, L. “A produção escrita no ensino superior: desafios a partir de um programa de letramento desenvolvido a distância”, in: RIESTRA, D. (org.) *Sextas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. 1ª ed. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, pp. 759-771.
- PEREIRA, E. M. A.; CARNEIRO, A. M. M. e GONÇALVES, L. (2015). “Inovação e avaliação na cultura do ensino superior brasileiro: formação geral interdisciplinar.” *Avaliação*, vol. 20, nº 3, Campinas/Sorocaba, pp. 717-739. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00717.pdf>. Acesso em: 12/03/2021.
- PEREIRA, E. M. A.; WASSEN, J. e CALDAS, T. A. (2013). “Formação profissional, básica ou geral: o que pensam estudantes da Unicamp.” *Revista Ensino Superior*, nº 10, Unicamp. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/formacao-profissional-basica-ou-geral-o-que-pensam-estudantes-da-unicamp>. Acesso em: 11/03/2021.
- SCHNEUWLY, B. (2004[2010]). “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”, in: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004[2010]). *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras.
- VIGOTSKY, L. S. (1984[2007]). *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

O TRABALHO COM A ESCRITA EM UMA DISCIPLINA ONLINE PARA VÁRIOS CURSOS: ACERTOS E DIFICULDADES

Luzia Bueno

Maria Helena Peçanha Mendes

Milena Moretto

Introdução

Nos últimos anos, o meio acadêmico produziu diversas pesquisas a respeito do desenvolvimento da escrita, as quais trouxeram ricas contribuições para a área e promoveram avanços significativos em diversos setores, como se pode ver, por exemplo, na expansão dos trabalhos com as sequências didáticas nos diferentes níveis de ensino (Barricelli, Gomes e Dolz 2021). Contudo, como a sociedade está em constante mudança, com o tempo, novas pesquisas são necessárias para atender e para analisar as demandas recentes. Além disso, surgem novas tecnologias que agregam novas possibilidades de trabalho.

Nesse sentido, a necessidade atual está relacionada à questão da educação a distância. Tal modalidade de educação está em

expansão nos últimos anos, conforme pesquisa de Cabral (2020). Desde o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 e a portaria 2.117, de 6 de dezembro de 2019, passa a ser possível a todos os cursos, inclusive os presenciais, terem até 40% de seus componentes curriculares ofertados nesta modalidade.

As novas ferramentas tecnológicas também promovem situações de aprendizagem diferentes das tradicionais visando ao desenvolvimento da escrita, como mostram as pesquisas de Mill (2010, 2013). Nesse sentido, Levy (1993) afirma que, à medida que o indivíduo pensante entra em contato com diferentes artefatos, em diversos ambientes sociais, inúmeras possibilidades de desenvolvimento são geradas. Por esta razão, é necessário que mais pesquisas na área tragam contribuições para o aprimoramento deste processo.

Outro fator significativo a respeito dessa temática refere-se ao fato de que, nos últimos anos, as universidades, sobretudo as privadas, vêm recebendo um público que, muitas vezes, não domina bem o emprego de uma linguagem que seria esperada para a produção de textos no meio acadêmico. Ainda que consideremos que todos chegam ao ensino superior com o domínio de alguma forma de letramento, não podemos deixar de afirmar que existem dificuldades em relação ao letramento acadêmico por parte de diversos alunos, posto que as experiências anteriores nem sempre dão o suporte necessário para produzir, até mesmo ler, os gêneros com os quais os estudantes conviverão na rotina acadêmica.

Devido a este cenário descrito, tem sido comum as universidades instituírem programas ou disciplinas que visem levar os seus alunos à maior apropriação do letramento acadêmico. Isso ocorre por causa dos últimos decretos que autorizam a inclusão de um percentual de disciplinas em EaD em cursos presenciais, o que acaba ocorrendo nesse ambiente virtual de aprendizagem. Por esta razão, de certa forma, é possível afirmar que letramento acadêmico e letramento digital acabam tornando-se parceiros no ensino superior.

Contudo, como esse trabalho de aliar o desenvolvimento da escrita acadêmica às tecnologias no ensino superior é recente, ainda encontramos poucos trabalhos discutindo essa relação. Assim, visando contribuir para a compreensão desta temática, propomos apresentar e discutir a produção escrita em uma disciplina, criada por uma iniciativa institucional da pró-reitoria de ensino, pesquisa e extensão, conhecida como TAFH (Temas Atuais e Formação Humana) ofertada a vários cursos de graduação de uma universidade privada, do interior do estado de São Paulo, na modalidade EaD, buscando apontar acertos e dificuldades.

A escrita na universidade

Nas discussões desse capítulo, partimos do quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo e das propostas didáticas dele decorrentes, conforme Bronckart (1999, 2006), Schneuwly e Dolz (2004), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), entre outras publicações desses autores.

Assim, tomamos os textos como objetos de ensino nas suas interações com os gêneros textuais a que se filiam e buscamos propor intervenções didáticas que contemplem a análise de exemplares bem como da literatura para construirmos modelos didáticos, a partir dos quais, a seguir, elaboramos sequências didáticas adaptadas aos diferentes níveis de ensino. Esse trabalho com os gêneros textuais visa levar os alunos a avançarem no domínio de capacidades de linguagem que lhes permitam agir por meio de textos em diferentes situações de comunicação.

Nesses trabalhos inseridos no quadro do interacionismo sociodiscursivo, considera-se a escrita como uma construção social que, portanto, sofre alterações no decorrer do tempo e nos diferentes espaços em que é empregada. Essa escrita está sempre articulada a

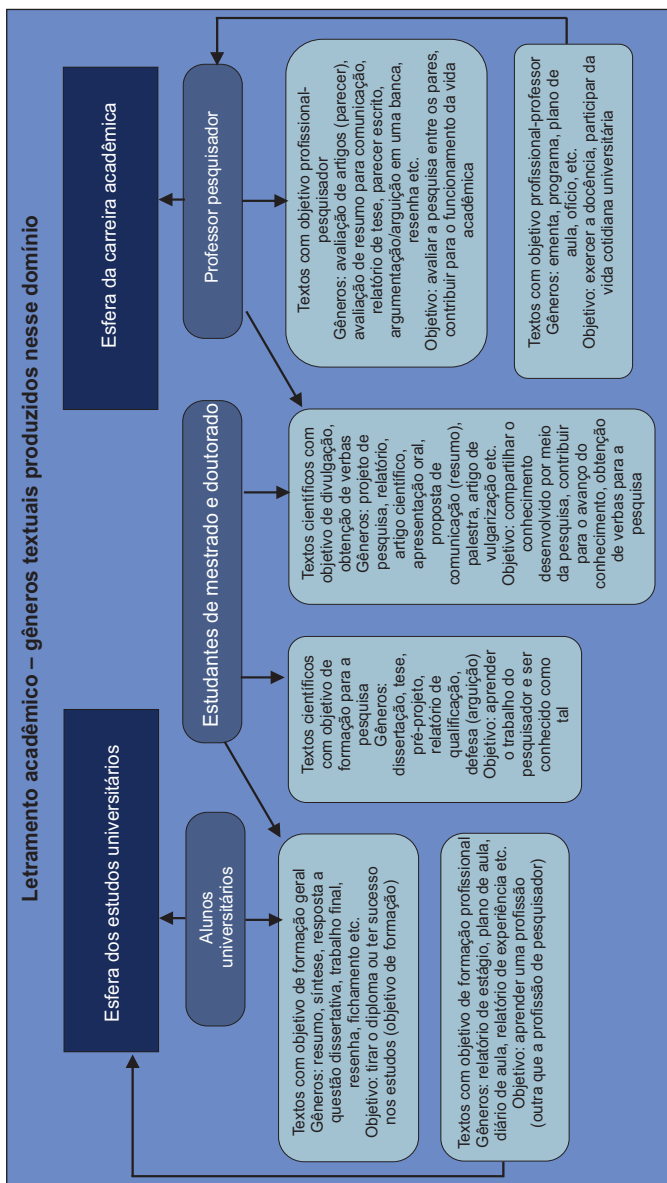
algum gênero textual e, de acordo com Volichinov (2017, p. 109), “cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana”.

Para o interacionismo sociodiscursivo e nas implementações dos trabalhos didáticos sobre gêneros desta perspectiva, ao produzir um texto, o produtor mobiliza conhecimentos referentes ao contexto de produção em que se encontra (seu papel social e de seu destinatário; objetivo; lugar social, suporte), aos aspectos discursivos (infraestrutura textual com plano global do conteúdo temático, sequências tipológicas, tipos de discursos) e aos aspectos linguístico-discursivos (mecanismos de textualização – conexão e coesão nominal – e mecanismos enunciativos – modalizações e vozes).

Na universidade, vários gêneros textuais são empregados na formação dos alunos e pesquisadores. Lousada e Dezutter (2016) agruparam esses gêneros, considerando os produtores e as finalidades com que eles são empregados, conforme a figura 1:

- a) para a formação acadêmica (resumos, resenhas, respostas argumentativas a questões etc.);
- b) para a formação profissional (relatório de estágio, diário de campo etc.);
- c) para a formação de pesquisadores ou
- d) para o trabalho do professor-pesquisador.

FIGURA 1 – As esferas (dos estudos universitários e da carreira acadêmica) que convivem na Universidade



Fonte: (Lousada e Dezutter 2016).

Apesar da variedade de textos produzidos na universidade, sobre poucos deles é realizado um trabalho efetivo de ensino, o que certamente afeta o sucesso dos alunos. Considerando essa situação, vem surgindo no Brasil, iniciativas de criação de laboratórios de letramento acadêmicos como LLAC da USP, o LILA da UEL, ou Laboratório de Apoio ao Letramento de Alunos e Professores da USF, buscando seguir a tendência dos writing centers já existentes em países anglófonos.

Ainda que esses laboratórios possam trabalhar em parcerias com os componentes curriculares de cada curso, a situação deles é diferente com a de disciplinas cujo foco seja especificamente o letramento acadêmico. Nessas disciplinas, seria possível desenvolver, conforme Lea e Street (2014) tanto a socialização com os gêneros específicos do ambiente acadêmico, quanto também discutir sobre as relações de poder e de identidade articuladas ao domínio de um dado tipo de letramento em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, centra-se na escrita acadêmica, considerando-se também relevantes as representações dos alunos e professores sobre ela, afinal o que se busca, em vez de aumentar as críticas sobre as dificuldades dos alunos, formas de diminuir essas dificuldades. Percebe-se que, como afirma Carlino (2013, p. 14), aprender a produzir e a interpretar a linguagem escrita não é assunto já concluído antes de se ingressar no ensino superior, pois a apropriação da leitura e da escrita é um processo que não se encerra nunca. E reforça Carlino (2013, p. 14): “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos em los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafios y exigen continuar aprendiendo a ler y a escribir”.¹

1. A diversidade de temas, tipos de textos, finalidades, destinatários, reflexões envolvidas e contextos em que se lê e escreve colocam sempre novos desafios a quem lhes é novo e exige continuar a aprender a ler e a escrever (tradução nossa).

A disciplina TAFH

Nesta seção, descreveremos os procedimentos adotados para a análise aqui apresentada. Os dados fazem parte da primeira etapa da pesquisa para a tese de doutorado de uma das autoras, cujo objetivo é investigar o processo apropriação dos tipos de argumentos na produção de artigos de opinião em um componente curricular ofertado na modalidade EaD, o TAFH (Temas Atuais e Formação Humana), ofertado no ambiente Moodle, para um conjunto de alunos que fazem graduação presencial, com o objetivo de ampliar o letramento acadêmico desses discentes e prepará-los para realizar avaliações externas.

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo com sólida tradição no mercado educacional. A instituição tem mais de 40 anos de atuação e 80 mil alunos formados. Está presente nas cidades de Bragança Paulista, Campinas e Itatiba, oferta mais de 30 cursos de graduação, 30 de pós-graduação, além de três programas de Mestrado e Doutorado.

A disciplina Temas Atuais e Formação Humana (TAFH) foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade em questão em dezembro de 2017 e passou a fazer parte do currículo de alguns cursos desde o primeiro semestre de 2018. Tal implantação contempla ações que buscam favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos da instituição.

Este componente curricular estava inserido no currículo obrigatório de 3 cursos superiores da instituição: Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia. Como um projeto piloto, o componente foi implantado desde o primeiro semestre e acompanhou os mesmos estudantes até a conclusão da graduação. Desta forma, um grupo de cerca de 300 estudantes cursou o componente obrigatório apenas para este grupo específico, por cerca de 8 semestres. A oferta é realizada apenas pela modalidade online.

As tarefas propostas pelo componente TAFH abrangiam atividades práticas de leitura e escrita, bem como reflexões sobre temas atuais e transversais que circulam socialmente. A organização era estruturada em cinco quinzenas no ambiente Moodle. Em todas as quinzenas eram disponibilizados textos para leitura, interpretação para que depois o aluno realizasse as atividades avaliativas. Nas quinzenas ímpares (Quinzenas 1, 3 e 5), eram propostas questões objetivas de múltipla escolha referentes aos textos disponibilizados. Nas quinzenas pares (Quinzenas 2 e 4), eram propostas atividades de produção de texto. Quando se encerrava o prazo das cinco quinzenas, começava o período para realização das avaliações, neste período, era aplicada uma avaliação presencial. Além disso, no final do semestre, antes do fechamento das notas finais, os alunos que não conseguiram atingir a nota mínima para o cumprimento da disciplina podiam realizar uma avaliação presencial composta por questões objetivas e uma proposta de produção de textos. Desta forma, ao final de cada semestre cada aluno matriculado na disciplina produzia cerca de 3 textos.

Além disso, a disciplina era vinculada a um outro projeto chamado de Programa de Formação Geral da instituição. O programa era oferecido desde 2018 a todos os alunos matriculados na instituição entre os anos de 2018 e 2019. Tais alunos estavam matriculados em cerca de 35 diferentes cursos de graduação nas áreas da saúde, exatas e humanas. A iniciativa buscava alternativas para levar o aluno a desenvolver suas capacidades de linguagem e seu letramento acadêmico. Tal programa também era oferecido na modalidade online durante todos os semestres para os alunos participantes e compunha parte das notas de todas as disciplinas da graduação. Assim, os estudantes precisavam realizar atividades de leitura e interpretação de textos para obter um ponto na média das demais disciplinas.

A equipe do programa como um todo (Programa de Formação Geral e TAFH) era formada por uma coordenadora e sua auxiliar, uma docente, duas bolsistas de doutorado e a ajuda

de duas profissionais da área de suporte de informática. Para a disciplina TAFH especificamente, a equipe era composta apenas por uma docente e uma funcionária de suporte da área de informática e tecnologia.

Na sequência, apresentaremos os dados referentes ao curso de Pedagogia, que é o foco da pesquisa mais ampla desenvolvida. Para isso, recuperamos a produção textual de uma aluna do curso em três diferentes momentos do TAFH.

A produção de textos no TAFH

A produção textual do TAFH visava contribuir para o aprimoramento da escrita dos alunos no decorrer do curso. Para isso, era solicitada a eles a produção de um texto de 15 a 25 linhas no gênero artigo de opinião. A opção por esse gênero se deve ao fato de que os alunos em todos os cursos produzem respostas dissertativas às questões feitas por professores em tarefas de sala ou nas avaliações, inclusive nas externas como a do Exame Nacional de Avaliação de Cursos (ENADE) e o formato de tais questões se aproxima do esperado para um artigo de opinião. Pois ele:

é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores. (Boff, Köche e Marinello 2009, p. 2)

Dado que o emprego de um gênero textual, de acordo com o Interacionismo sociodiscursivo, fornece ao produtor uma base de orientação para o seu agir, nota-se a importância de se explicitar nas propostas de produções textuais qual será o gênero esperado.

No TAFH, as propostas de produção de textos no ambiente moodle eram disponibilizadas como aparece no quadro 1, com indicações acerca de como proceder para realizar a tarefa, a pontuação que será atribuída e o enunciado da produção textual. Era comum, no início, receber relatos de alunos com dificuldades para lidar com o tempo para a realização das atividades e as formas de postar os seus textos. Talvez isso ocorria porque não havia um trabalho efetivo, ligado ao TAFH, de levar os alunos a se familiarizarem com todas as ferramentas com que teriam que lidar, ainda que sempre houvesse informações pontuais nas propostas e a possibilidade de os alunos se manifestarem nos fóruns ou por meio do envio de mensagens à professora responsável, garantindo, assim, uma possibilidade de interação.

QUADRO 1 – proposta de produção de texto quinzena 2, primeiro semestre de 2020

Atividade 2

* Observação: Esta atividade é composta por uma questão dissertativa que necessita da correção do tutor. Para que sua atividade apareça como concluída, pedimos que aguarde a correção do tutor e a atribuição da nota.

Orientações para esta Atividade:

Esta Atividade Avaliativa é composta por *uma questão dissertativa* e o tempo destinado para resolvê-las será de até 100 minutos.

Lembrando que:

- 1) Inicie a tentativa tendo a certeza de que irá realizá-la, pois você terá somente um acesso ao questionário. Após abrir o questionário vá até o final.
- 2) Sempre observe o prazo máximo de resolução que aparece no canto inferior esquerdo da atividade assim que a mesma for iniciada.
- 3) Após resolver cada questão clique em salvar sem enviar, evitando problemas como por exemplo quedas de luz entre outros.

- 4) Após a resolução da questão clique no botão “Próximo” e confirme o envio clicando em “Enviar tudo e Terminar”.
- 5) Realize movimentos na tela, para evitar problemas de “log out”, a cada 5 minutos, no máximo.

Essa atividade poderá ser realizada em somente uma tentativa. A nota correspondente da atividade é de 0,9 pontos.

Antes de iniciar a atividade, por favor, leia o texto abaixo:

Proposta de produção textual

A partir da leitura dos textos motivadores das coletâneas 2 e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um artigo de opinião entre 15 a 25 linhas em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A tecnologia não é racista, mas as pessoas são”. Nele, você deve se posicionar a respeito do tema apresentando argumentos coesos e coerentes. Mas atenção, textos copiados/plagiados da internet e/ou da coletânea serão zerados.

Boa sorte a todos! Fonte: Material de pesquisa das autoras.

A proposta reproduzida solicitava a produção de um artigo de opinião a partir da leitura de uma coletânea de textos previamente disponibilizada aos alunos. Esta era composta por reportagens, artigos de opinião, charges, poemas, vídeos, que abordavam um mesmo tema oferecendo diferentes perspectivas sobre ele. O objetivo desta coletânea era levar o aluno a conhecer e refletir sobre um tema da atualidade dentre uma lista proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro nas diretrizes para a formação dos estudantes no ensino superior. Os temas propostos diziam respeito ao Meio Ambiente, Ética, Avanços Tecnológicos, Diversidade Cultural, Relações Etnico-raciais e deveriam garantir uma formação geral mais ampla para todos.

Essa formação mais ampla é verificada em questões do Exame Nacional de Avaliação de Cursos (ENADE) que é uma avaliação que os formandos de cada curso realizam a cada 3 anos para verificar a qualidade do curso. Nessa avaliação, há questões de formação geral, dentre elas duas discursivas sobre os temas acima

expostos e duas discursivas do componente específico do curso, sendo as demais objetivas.

A proposta de produção de texto do TAFH é bastante semelhante ao formato dessas questões discursivas solicitada pelo Enade no exame dos cursos superiores, como pode ser observado no quadro a seguir, mas nessas propostas não é especificado qual o gênero a ser produzido, o que pode dificultar o agir deste por não ter um parâmetro claro para realizar a sua ação de escrita:

QUADRO 2 – Questão discursiva de Formação Geral do Enade, aplicado para curso de Pedagogia em 2017

QUESTÃO DISCURSIVA 02

A pessoa *trans* precisa que alguém ateste, confirme e comprove que ela pode ser reconhecida pelo nome que ela escolheu. Não aceitam que ela se autodeclare mulher ou homem. Exigem que um profissional de saúde diga quem ela é. Sua declaração é o que menos conta na hora de solicitar, judicialmente, a mudança dos documentos.

Disponível em: <<http://www.etc.com.br>>. Acesso em: 31 ago. 2017 (adaptado).

No chão, a travesti morre
Ninguém jamais saberá seu nome
Nos jornais, fala-se de outra morte
De tal homem que ninguém conheceu

Disponível em: <<http://www.aminoapps.com>>. Acesso em: 31 ago. 2017 (adaptado).

Usava meu nome oficial, feminino, no currículo porque diziam que eu estava cometendo um crime, que era falsidade ideológica se eu usasse outro nome. Depois fui pesquisar e descobri que não é assim. Infelizmente, ainda existe muita desinformação sobre os direitos das pessoas *trans*.

Disponível em: <<https://www.brasil.elpais.com>>. Acesso em: 31 ago. 2017 (adaptado).

Uma vez o segurança da balada achou que eu tinha, por engano, mostrado o RG do meu namorado. Isso quando insistem em não colocar meu nome social na minha ficha de consumo.

Disponível em: <<https://www.brasil.elpais.com>>. Acesso em: 31 ago. 2017 (adaptado).

Com base nessas falas, discorra sobre a importância do nome para as pessoas transgêneras e, nesse contexto, proponha uma medida, no âmbito das políticas públicas, que tenha como objetivo facilitar o acesso dessas pessoas à cidadania. (valor: 10,0 pontos)

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 21/02/2021.

QUADRO 3 – Questão discursiva do Componente Específico do Enade, aplicado para curso de Pedagogia em 2017

| |
|---|
| <p>As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.</p> <p>As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevisíveis, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças, e não apenas pelas crianças surdas.</p> <p style="text-align: center;"><small>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013 (adaptado).</small></p> <p>Os direcionamentos apresentados devem ser compreendidos e transpostos à práxis pelos professores. Nesse contexto, elabore um texto sobre estratégias que efetivem tais orientações no cotidiano da Educação Infantil, considerando os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• uma abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento da linguagem e suas formas de expressão;• a criança como produtora de linguagem;• a valorização das linguagens expressadas nas brincadeiras e na cultura infantis. |
|---|

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 21/02/2021.

Na sequência do enunciado da questão no ENADE, havia um espaço de 15 linhas para que o aluno pudesse escrever a sua resposta com base no direcionamento dado pelo enunciado e pelos tópicos apresentados. No caso do TAFH, o aluno fazia o seu texto online, podendo recorrer, se quisesse, a programas de edição de texto para melhorar a sua produção. Em alguns casos, notava-se que os estudantes recorriam a textos prontos da internet e realizavam um plágio, o que é altamente problemático. Contudo, isso era apontado pela professora que realizava a correção dos textos e reforçado sempre a importância de que o aluno fizesse por si mesmo a sua produção.

Notamos que a proposta em si, mesmo sendo ofertada em ambiente virtual, não explorava ou propunha ao aluno o emprego das diferentes ferramentas tecnológicas que poderiam lhe ajudar a escrever melhor (programas de edição, dicionários, aplicativos para buscas ou construção de referências, softwares para verificação de plágio etc.), ficando a critério deste o uso ou não. Mas havia muitos alunos que desconheciam essas ferramentas e perderam a chance de explorá-las, devido a não haver orientação quanto ao uso.

Ao especificarmos o gênero no TAFH e propiciarmos que o aluno produzisse textos de artigo de opinião no decorrer do curso todo, do 1º ao último ano, possibilitamos ao aluno também a oportunidade de avançar em sua escrita. Nas discussões sobre a nova geração de sequências didáticas, os itinerários, Dolz, Lima e Zani (2021) chama atenção para a necessidade de que os alunos possam ter várias produções de um mesmo gênero para que se assegure de fato a apropriação da escrita e das capacidades de linguagem, o que seria mais difícil de obter só com uma produção inicial e uma final.

Ao verificarmos, em uma primeira análise, a produção dos 14 alunos do curso de Pedagogia, que aceitaram ceder suas produções para a pesquisa, no período do segundo semestre de 2018 até o segundo semestre de 2020, notamos que há basicamente dois perfis diferentes: os alunos que apresentaram diferenças significativas no nível da escrita inicial e atual e os alunos que não mostraram diferença significativa no mesmo período. Entre os alunos que apresentaram melhora do desempenho, 10 alunos obtiveram notas

mais altas e entre os que mantiveram a média, foram 3 alunos. Apenas uma aluna não fez nenhuma produção textual durante todo o período pesquisado.

Para explicar melhor, trouxemos a grade correção do artigo de opinião adotada pelo componente curricular e recuperamos três textos de uma delas produzidos em diferentes momentos do curso.

QUADRO 4 – A grade de correção do artigo de opinião da disciplina TAFH

| Grade de correção do artigo de opinião | Nota |
|---|--------------|
| <p>Adequação ao tema</p> <p><i>Este critério avalia a qualidade do tratamento do tema pelo aluno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O texto seleciona informações relevantes ao tema proposto? • O texto apresenta dados vindos da experiência pessoal do aluno quanto à própria opinião perante o tema? • Há, no texto, discussão com clareza a respeito do tema, considerando o leitor e o veículo de publicação do texto? | Até 4 pontos |
| <p>Adequação à estrutura esperada para o gênero</p> <p><i>Este critério avalia a qualidade de argumentação feita pelo aluno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O título do artigo recupera o tema específico e /ou a tese defendida? • O texto apresenta uma contextualização adequada da questão discutida? • O texto explica a posição defendida perante a questão? • O texto apresenta argumentos que defendam a posição assumida de forma adequada (não superficiais)? • O artigo apresenta uma conclusão adequada à análise empreendida? | Até 3 pontos |
| <p>Adequação à norma culta da Língua Portuguesa</p> <p><i>Este critério avalia o uso da linguagem pelo aluno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O texto reflete boa adequação às normas gramaticais da escrita padrão e formal da língua portuguesa (acentuação, pontuação, ortografia, concordância etc.)? • As relações entre as ideias estão claramente explicitadas por conectivos adequados no texto? | Até 3 pontos |

Fonte: material de pesquisa das autoras.

Nesta grade, o contexto de produção é tratado no critério 1, de Adequação ao tema, os aspectos discursivos no de Adequação à estrutura, e os aspectos linguístico-discursivos no de Adequação à norma culta. Após postar o seu texto na plataforma do TAFH, o aluno recebia a sua produção textual corrigida com a indicação de onde seu texto apresenta problemas, mas não lhe era dada a possibilidade de reescrever este texto, o que certamente poderia contribuir para o desenvolvimento de sua escrita.

No quadro 3, trazemos as produções de uma aluna que cursou a disciplina desde o primeiro semestre da graduação. Apresentamos o primeiro texto produzido por ela no início da graduação, no segundo semestre de 2018; um texto produzido no final do segundo semestre de 2019, e um outro feito no segundo semestre de 2020, a fim de que possamos refletir sobre a escrita em três momentos diferentes.

QUADRO 5 – Produções da aluna com diferenças mais significativas na produção textual

| | |
|---------------------|---|
| 1º semestre de 2018 | <p>Produtos orgânicos, é para toda vida .</p> <p>Ao ouvir sobre produtos orgânicos pensamos logo que são só produtos sem agrotóxicos, nesse texto vemos a seguir</p> <p>Nos últimos anos, temos presenciado doenças, erosões, chuvas, redução no tempo de vida da população etc. Com base nesses fatos sabemos que os alimentos provem da natureza e com aumento da população cresce a necessidade de produção alimentícia, sendo assim com o progresso e crescimento habitacional é aplicado modificações nos alimentos e na natureza, para o bem-estar e luxo das classes gerais de consumo desenfreado, bem como a classe média e alta das grandes metrópoles.</p> <p>Nos anos 20 inicia o movimento orgânico com Rodolf, nos anos 30 Okada e nos anos 40 Albert Howard, nessa época os agrotóxicos não existia. Esses pioneiros dos produtos orgânicos procuraram também o bem-estar dos trabalhadores, solo, fauna e flora e etc. O produto de consumo exige</p> |
|---------------------|---|

cuidados, disciplina, respeito e zelo pelo bem-estar de todos, também pelas futuras gerações.

É louvável essas melhorias de impacto nos nossos dias, da conscientização e cultura, para uma vida saudável, pois os alimentos são de alta qualidade trazendo a nossa saúde um bem está e confiança no que diz respeito a alimentação diária, sem os alimentos orgânicos não veríamos muitos anciões sorrirem hoje.

CONCLUSÃO:

Entendendo o impacto que os alimentos orgânicos causam em nossa saúde meio ambiente e etc. Teremos mais atenção em consumir conscientizar as pessoas sobre o bem dessa alimentação fantásticas que são os alimentos orgânicos.

2º semestre de 2019

Os insetos no geral, tem um papel muito importante no meio ambiente. Porém estão correndo perigo em alguns grupos o extermínio de uma grande parte desses insetos. O risco deles desaparecerem, do seu habitat natural é muito grande.

Existindo outros, insetos que podem ter sua procriação, normalmente. De acordo com pesquisas o grupo das abelhas, sofrem no seu desenvolvimento. O principal fator, desses insetos estarem desaparecendo seria como desmatamento as queimadas, produtos tóxicos jogados na terra para matar as pragas, porém acabam sendo afetados matando sua própria espécie.

Os insetos além de seu papel importantíssimo, eles representam os demais seres vivos, fornecendo alimentos, para os passaros, formigas e morecegos, e até mesmo controlando as pragas das lavouras, estão todos integrados ao meio ambiente. A ecologia do nosso planeta está correndo risco de se acabar, é necessário que todos se unam, para reverter essa situação, conscientizando a população a não ao desmatamento, não as queimadas e produtos tóxicos. Pois fazendo o contrário todos os insetos, desaparecerão, e conseqüentemente os demais que são alimentados por esses insetos.

É importante rever as possibilidades com mudanças nos seres humanos , para que não aconteça o fim desses insetos, dessa forma conseguiremos dar continuidade a sua vida de insetos.
2º semestre de 2020 A ciência pode melhorar a relação entre as diferentes culturas

A tecnologia a ciência juntamente com a inovação estão no cenário mundial e contemporâneo, e são baseados tendo como princípios importantíssimo o desenvolvimento, o crescimento econômico, a produção de emprego e renda, e a democratização de oportunidades. O objetivo fundamental da ciência tem sido o da construção de conhecimento e percepção, independentemente das suas potenciais aplicações. A tecnologia a ciência e a inovação, se tornaram tão essenciais nos dias de hoje que é impossível viver ela , e sem o universo que as envolve a sociedade. De acordo com avanço tecnológico sugeriram as mudanças de hábitos, e as transformações na cultura, com serviços, compra entre o convívio e interação da sociedade.

Compreendendo a agilidade da comunicação interpessoal, a entrada para as informações na atualidades em vivemos, com compras, pesquisas, contratação de serviços, aluguéis virtuais de vídeos e filmes e o acesso das conta bancária, a Web mudou o mundo radicalmente e a vida das pessoas. Como os países Estados Unidos já normalizaram uso da tecnologia em vários estados, não só nesse caso da flexibilidade urbana, que é decisiva para a qualidade da vida nas grandes cidades, como nas ligações trabalhistas em geral, e nos serviços e em todos os segmentos, não se justificando mais o caráter reacionário de feudos sindicais. Assim como a área da telefonia, que, com sua abertura, desenvolveu nos últimos anos avanços inimagináveis, os taxistas também são um bom exemplo de que precisam adequar-se ao novo e se modernizar.

Notamos que a ciência veio para melhor a vida em diversas culturas, e facilitar o dia a dia da sociedade.

Fonte: material de pesquisa das autoras.

O quadro 6 a seguir apresenta a análise dos textos produzidos pela aluna e aqui recuperados. Classificamos o nível de apropriação dos aspectos analisados em Insatisfatório (I), Parcialmente Satisfatório (P) e Satisfatório (S).

QUADRO 6 – Os resultados das produções do aluno 1

| Características do gênero | Produção 1 | Produção 2 | Produção 3 |
|----------------------------------|------------|------------|------------|
| Contexto de produção | I | P | S |
| Aspectos discursivos | I | P | S |
| Aspectos linguístico-discursivos | I | P | P |

Fonte: material de pesquisa das autoras.

Como se pode observar, na primeira produção, a aluna demonstra pouco conhecimento do gênero inicialmente. Ela faz menção à situação de produção do texto logo no primeiro parágrafo; explica sobre o tema ao invés de opinar, e destaca a conclusão como se fosse um tópico a parte do texto.

Já no segundo e no terceiro textos apresentados aqui, a aluna já demonstra maior apropriação do gênero ao não mencionar a situação de produção, produzir um texto mais argumentativo e elaborar o texto com partes mais definidas, mesmo sem marcá-las em tópicos. Além disso, o repertório trazido dos textos motivadores é inserido no texto de forma mais produtiva no segundo texto, visto que os dados e informações estão envolvidos na construção da argumentação. Os aspectos discursivos também demonstraram significativo desenvolvimento a partir do segundo texto com a ampliação do repertório de conectivos e formas de coesão nominal e verbal.

Em relação às demais características do gênero, percebe-se um desenvolvimento em relação aos aspectos discursivos que passam a se aproximar mais de um exemplar do gênero artigo de opinião e incorporar informações retiradas dos textos da coletânea

lidos de forma mais estruturada no texto e atrelada à discussão levantada. Além disso, a aluna ampliou o repertório de recursos linguístico-discursivos utilizados aumentando o uso de conectivos e variando o uso de recursos de coesão nominal principalmente.

Nota-se, assim, que houve um avanço na apropriação do gênero no decorrer de 3 anos do curso, ressaltando que ainda faltava 1 ano para este ser concluído. Certamente a exposição constante à leitura de exemplares do gênero, a possibilidade de responder a questões analíticas sobre eles, também podem ter contribuído para esse avanço.

Contudo, é possível notar também que os textos da aluna ainda poderiam ser desenvolver mais os aspectos discursivos, já que ela poderia explorar uma diversidade de tipos de argumentos, e também quanto aos aspectos linguístico-discursivos, pois poderia haver maior atenção à escolha lexical e uma exploração mais refinada das conexões.

Para contribuir com o desenvolvimento desses alunos que avançaram, mas ainda assim mantêm problemas de apropriação do gênero, vemos a necessidade de haver a inserção na coletânea de uma sequência didática do gênero artigo de opinião, direcionando mais o olhar dos discentes para as peculiaridades do gênero textual, as quais sozinhos eles não conseguem depreender só lendo os exemplares deste. Muito provavelmente, mesmo as produções dos alunos que no atual formato do TAFH mantiveram-se sem modificações de notas teriam condições de conseguir mais modificações, como já mostraram várias pesquisas sobre o emprego de sequências didáticas (Barricelli, Gomes e Dolz 2021; Dias 2016; Moura 2018; Tonelli 2016; Zani 2018).

Considerações finais

O TAFH foi um programa institucional que pôde contribuir para o desenvolvimento da escrita na modalidade de educação a

distância. Entre seus acertos, temos a sua oferta na modalidade de educação a distância, gerando facilidade de acesso a qualquer hora a todos os alunos; a sua constância, por acompanhar os alunos do primeiro ao último ano do curso de graduação; a disponibilização de vários textos para leitura, ampliando o conhecimento dos alunos sobre vários temas abordados por diferentes perspectivas, a possibilidade de fazer várias produções de um mesmo gênero textual e a grade de correção que permite que o discente tenha indicações de onde há problemas em seus textos.

Contudo, o TAFH, também apresentava algumas fragilidades que poderiam ser sanadas em novas edições do programa. Uma delas é a impossibilidade de os alunos refazerem os seus textos após a correção; uma reestruturação textual muito provavelmente poderia garantir que o aluno refletisse sobre seus erros e dificuldades e buscasse alternativas de como lidar com isso, como vemos em Moura (2018). Ainda que vejamos a leitura como uma grande aliada da produção textual, sobretudo dos artigos de opinião, a ausência de uma sequência didática impede que os alunos compreendam melhor as singularidades do gênero nos seus vários aspectos (contexto de produção, aspectos discursivos e linguístico-discursivos). Além disso, ainda que, no decorrer do curso, os alunos desenvolveram mais familiaridade com as ferramentas digitais, elas também mereceriam uma sequência didática para garantir melhor o letramento digital dos discentes.

Convém destacar que, com mais acertos que fragilidades, acreditamos que iniciativas ousadas como a do TAFH de visar contribuir com o desenvolvimento da escrita dos graduandos do primeiro ao último ano do curso merecem ser cada vez mais desenvolvidas. Pois, além de um profissional, o trabalho com a linguagem permite o aprimoramento do humano que ganha cada vez mais recursos para o seu agir no mundo.

Referências bibliográficas

- BARRICELLI, E; GOMES, G. K. e DOLZ, J. (2021). *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S. e MARINELLO, A. F. (2009). “O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação.” *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, vol. 7, nº 13, pp. 1-12.
- BRASIL (2017). *ENADE 2017*. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 21/02/2021.
- BRONCKART, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- _____. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- CABRAL, A. de M. (2020). *Constituição, consolidação, regulamentação e expansão da educação a distância (EaD) no ensino superior privado brasileiro (2005-2017)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Itatiba: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade São Francisco.
- CARLINO, P. (2013). *Escribir, ler y aprender em la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica.
- DIAS, A. P. S. (2017). *O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos resumé e note de lecture*. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Francesa. São Paulo: Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

- DOLZ, J.; LIMA, G. e ZANI, J. B. (2021). “Representação teatral do gênero fábula: uma experiência de formação continuada no âmbito de um minicurso”, in: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. e COSTA-MACIEL, D. A. G. (orgs.) *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas: Pontes.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. e DECÂNDIO, F. (2010). *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.
- LEA, M. R. e STREET, B. V. (2014). “O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações.” *Filol. Linguíst. Port.*, vol. 16, nº 2, pp. 477-493, jul/dez. Trad. Fabiana Komesu e Adriana Fischer.
- LEVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- LOUSADA, E. e DEZUTTER, O. (2016). “La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d’étudiants universitaires au Brésil et au Québec.” *Le français à l’université*, vol. 21, nº1, pp. 21-31.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. (2004). *Resumo*. São. Paulo: Parábola Editorial.
- MILL, D. e PIMENTEL, N. (2010). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar.
- MILL, D. e JORGE, G. (2013). “Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade”, in: MILL, Daniel (org.) *Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes*. São Paulo: Paulus.
- MOURA, F. S. de (2018). *O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental*. Dissertação de

- Mestrado em Educação. Itatiba: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade São Francisco.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- TONELLI, J. B. (2017). *Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico*. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Francesa. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- VOLÓCHINOV, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34.
- ZANI, J. B. (2018). *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. Tese de Doutorado em Educação. Itatiba: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade São Francisco.

O PAPEL DO LABORATÓRIO DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO PROCESSO DE ESCRITA DOS ESTUDANTES DA USP EM LÍNGUA PORTUGUESA

Thiago Jorge Ferreira Santos

Jaci Brasil Tonelli

Eliane G. Lousada

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) no processo de escrita dos estudantes da Universidade de São Paulo por meio da descrição de suas ações. Para demonstrar o impacto de algumas dessas ações, propomos uma análise de produções textuais de alunos que participaram dos atendimentos no LLAC. As análises terão como foco o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier e Bronckart 1993) dos estudantes.

No Brasil, atualmente, há uma escassez de espaços que tenham como foco o oferecimento de serviços para a aprendizagem da escrita acadêmica. No mapeamento realizado por Cristovão,

Bork e Vieira (2015), foram descritas cinco iniciativas de centros de escrita: o LabLeR – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); o Laboratório de Estudos do Texto, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); o Laboratório de Letramento Acadêmico, na Universidade de São Paulo (USP); e a implantação da Cátedra Unesco, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Cátedra Unesco, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), junto ao Projeto Ateliê de Textos Acadêmicos. Em 2015, foi criado o Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) na UFPR. Em palestras realizadas em 2020 com organização do recém-criado LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos), foram convidados representantes de outros doze centros de escrita, o que indica que o oferecimento desse tipo de serviço está crescendo. Apesar disso, se considerarmos o número de universidades brasileiras e a quantidade de estudantes universitários, os centros de escrita ainda são insuficientes para a demanda.

O centro de escrita localizado na Universidade de São Paulo, mais especificamente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) foi criado em 2011, inspirado em *Writing Centers* de universidades anglófonas, com a motivação “da universidade de preparar os alunos para novos contextos de comunicação, nos quais a língua materna e estrangeira convivem e o registro escrito é fundamental para a divulgação do conhecimento acadêmico” (Ferreira e Lousada 2016, p. 129). Segundo as autoras, a pertinência do LLAC na USP se justifica, uma vez que, nos cursos de graduação e de pós-graduação, raramente é possível acrescentar o ensino da escrita acadêmica (tanto em língua materna quanto em língua estrangeira), por questões relacionadas ao tempo disponível e ao programa. Porém, no caso da língua estrangeira, com a ampliação da internacionalização a necessidade de escrita em língua estrangeira foi ampliada, gerando uma demanda prioritária para a academia.

Atualmente, o LLAC oferece diversas ações formativas à comunidade universitária da USP, como: cursos voltados para a escrita acadêmica em português, francês e inglês; organização de eventos acadêmicos; parcerias com disciplinas de graduação e pós-graduação; workshops e palestras sobre letramento acadêmico e/ou temas relacionados. Além dessas atividades, o LLAC oferece desde sua efetiva atuação, em 2012, atendimentos individuais aos estudantes de graduação e pós-graduação para a escrita acadêmica em português, francês e inglês.

Em relação aos cursos ministrados voltados para o ensino de gêneros textuais acadêmicos em francês, destacam-se os cursos “Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário”, no qual são trabalhados os gêneros: resumo, resenha, resumo para congressos, apresentação oral e artigo científico (Ferreira e Lousada 2016; Lousada e Tonelli 2019), “Produção Textual Acadêmica”, ministrado em parceria com a PRPG¹ (Lousada, Silva e Dias 2020) e descrito neste livro. Em 2020, o curso de extensão “Maratona de escrita acadêmica” destinado a pós-graduandos foi oferecido pela primeira vez, nele foram trabalhados aspectos de gêneros textuais acadêmicos em português, como o projeto de pesquisa, o relatório de qualificação, a dissertação e a tese.

Os atendimentos individuais oferecidos para língua francesa foram descritos por Marra, Tonelli e Dias (2017) e também por Lousada e Tonelli (2021), abordando a influência dos atendimentos ao descrever um dispositivo didático proposto para a disciplina de graduação Francês II. No entanto, os atendimentos individuais oferecidos para língua portuguesa ainda não foram descritos, nem seu impacto nas produções dos alunos foi analisado. Portanto, neste capítulo, discutiremos os impactos formativos desses atendimentos em excertos de resumos e artigos científicos em português de três mestrados da USP.

1. Pró-reitoria de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo.

Assim sendo, os objetivos específicos deste capítulo são:

- a) Propor uma análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos que foram atendidos pelo LLAC, observando-se diferentes versões de resumos e artigos científicos após atendimentos do LLAC.
- b) Compreender a mediação formativa das interações verbais dos atendimentos do LLAC na escrita acadêmica de pós-graduandos.

Quanto à organização deste capítulo, exporemos, primeiramente, os conceitos centrais pelos quais guiaremos nosso raciocínio teórico-analítico e que nos auxiliarão na discussão dos resultados alcançados. Em seguida, descreveremos a dinâmica dos atendimentos nos quais coletamos nossos materiais. Por fim, mostraremos alguns excertos para ilustrar a análise e as discussões dela decorrentes

Aportes teóricos

Para realizar as atividades do LLAC, baseamo-nos no conceito de consciência, advindo da perspectiva interacionista social de Vygotski (2007, 2009, 2013a, 2013b), e no conceito de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier e Bronckart 1993), desenvolvida nas pesquisas realizadas pelo Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart 1999, 2006) sobre aprendizagem e desenvolvimento pela linguagem. Em adição, apoiar-nos-emos em estudos sobre escrita e letramento acadêmico. A seguir, apresentamos brevemente esses aportes.

Interacionismo social

Em seu texto sobre o significado histórico da crise em psicologia, Vygotski (1927[2013a]) propôs uma análise das correntes psicológicas vigentes em sua época e concluiu que os estudos dessas perspectivas se valiam de métodos diretos de análise, isto é, procedimentos que afirmavam que só era possível estudar o que nos é dado pela experiência imediata. Para essas correntes, a experiência era considerada como a única fonte e limite natural do saber científico (Vygotski 1927[2013a, pp. 310-311]). Vygotski (1927[2013a]) se opunha a essas correntes, pois, uma vez que nossos sentidos podem nos confundir sobre a interpretação do real, era preciso distinguir o fato da realidade do modo como o apreendemos por meio das nossas sensações e percepções.

Para fundamentar sua posição teórica, Vygotski (1927[2013a, pp. 280-282]) assume como pressupostos o materialismo histórico e dialético do marxismo, defendendo o posicionamento de que só é possível conhecer a realidade por meio de conceitos, dos quais temos acesso somente como produtos da linguagem e, portanto, carregados de sentidos. Explica Vygotski 1927[2013a, p. 281]):

O próprio ato de denominar um fato mediante a palavra supõe superpor a ele um conceito, o de destacar nele uma de suas facetas significa interpretá-lo assimilando-o à categoria dos fenômenos reconhecida anteriormente pela experiência.

Segundo Vygotski (1927[2013a, pp. 314-315]), o mecanismo psíquico que filtra a realidade por meio dos conceitos é a consciência. Em outras palavras, é a consciência que torna possível a atuação do sujeito sobre a realidade e sobre si mesma. Por isso, Vygotski (1927[2013a]) delimitou a “consciência” como o objeto de análise da psicologia que ele buscava desenvolver.

Em decorrência dessas formulações, o psicólogo russo e seus colaboradores reelaboraram o conceito de consciência. Conforme afirma Vygotski (1927[2013a, p. 314]):

Nossa consciência encontra-se encerrada entre dois limiares, vemos apenas um pequeno fragmento do mundo; nossos sentidos nos oferecem um mundo composto de extratos que são importantes para nós. E no interior desses limiares absolutos, tampouco se capta toda a diversidade das mudanças e matizes, mas a percepção de mudança depende de novos limiares [...]”.

Desse modo, segundo Vygotski (1933[2013b, p. 129]), nossa consciência é capaz de formar conexões semânticas de acordo com as nossas percepções do mundo externo.

Para Vygotski (1933[2013b, p. 129]), a fala (a linguagem) é o sinal concreto direto entre consciências, por isso é possível que uma dada consciência possa se modificar na e pela interação verbal humana. Nesse sentido, pensando nas práticas formativas de escrita acadêmica, é possível que um pesquisador mais experiente possa promover processos de aprendizagens em um pesquisador com menor experiência na pesquisa científica, quando lhes são fornecidos comentários verbais sobre essas atividades. Assim, nessa perspectiva, os comentários verbais podem gerar um conflito com efeitos de desenvolvimento.

Ancorado na abordagem vigotskiana, Schneuwly (2008, p. 30) afirma que o motor do desenvolvimento é o conflito entre o indivíduo e o meio histórico-cultural em que ele se encontra, assim como a própria adaptação do indivíduo a esse meio. No contexto universitário, os graduandos e pós-graduandos são apresentados a novas formas culturais e, em seu contato com elas, passarão por processos em que precisarão se adaptar a essas maneiras de agir e de produzir textos.

A formulação vigotskiana sobre a consciência tem reflexos nas práticas pedagógicas e na intervenção formativa no âmbito da

educação e na aprendizagem. Pensando na aprendizagem da escrita por crianças e adultos, as pesquisas de Luria (1929[2012, pp. 143-142]) mostraram que, anteriormente a uma formação escolar para a escrita, os aprendizes já tinham contato com essa prática. Luria (1929[2012, p. 149]) constatou, em pesquisas nas quais ele analisou rabiscos de crianças em papel, que o ato de escrever, inicialmente, é tomado pelos infantes como intuitivo, pois eles tentam imitar a escrita dos adultos. Somente nos anos seguintes de escolarização e alfabetização é que a criança iniciará a compreensão do processo da escrita como um mecanismo simbólico culturalmente elaborado (Luria 1929[2012, p. 188]). Nessa perspectiva, para que seja possível uma aprendizagem da escrita acadêmica, o formador precisa considerar as “conexões semânticas” já formadas, ou seja, ele deveria levar em conta a zona de desenvolvimento real dos aprendizes (Vigotski 2007, p. 95).

Em um último momento de suas investigações, Vygotski (1934[2009]) buscou desenvolver com maior densidade empírica a relação entre a consciência e a linguagem. Segundo Leontiev (2004, p. 464), esses estudos levariam as pesquisas vigotskianas a outro patamar qualitativo, se não fosse a morte prematura do autor, em 1934. Contemporaneamente, a corrente teórica do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), presente em diversos países da Europa e América do Sul, buscam centrar suas investigações no papel da linguagem em diversos contextos de formação de alunos e professores (Guimarães, Carnin e Lousada 2020).

Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo sociodiscursivo surgiu nas últimas décadas do séc. XX e, segundo Bronckart (1999), tem como ponto de partida as teses formuladas pelos pesquisadores russos, Vygotski e Leontiev. O grupo interacionista de Vygotski, como expusemos anteriormente,

teorizou acerca do papel da consciência na intervenção formativa e a relação com a linguagem. Nas palavras de Bronckart (2006), uma das especificidades do ISD é a de propor que as práticas de linguagem situadas são instrumentos do desenvolvimento das pessoas em relação aos conhecimentos e aos saberes.

O ISD tem como um dos seus objetos de investigação as mediações formativas, isto é, os processos em que os indivíduos mais experientes integram os recém-chegados no conjunto de pré-construídos coletivos, desenvolvendo conjuntamente atividades e mostrando as normas e os valores sociais, quando lhes são fornecidos comentários verbais sobre essas atividades (Bulea, Bronckart e Bota 2006, p. 51). Em nossas análises, mostraremos algumas pistas pelas quais podemos discutir os possíveis impactos da interação verbal nos atendimentos do LLAC.

No ISD, o texto é concebido como a materialização de uma ação de linguagem constituída por certas operações já pré-existentes historicamente no ambiente social, e o ser humano, no decorrer do seu desenvolvimento, apropria-se delas. Assim, a produção de qualquer texto envolve a mobilização dessas operações, que são classificadas em três tipos: de contextualização ou relacionadas às capacidades de ação; de planificação discursiva relacionadas às capacidades discursivas; de textualização relacionadas às capacidades linguístico-discursivas (Bronckart *et al.* 1985; Dolz, Pasquier e Bronckart 1993; Bronckart 1999).

Conforme sustenta Bronckart (2006, p. 154), a aprendizagem dos gêneros textuais permite ao indivíduo a participação efetiva nas interações sociais, ou seja, permite uma aprendizagem social. Nessa mesma direção, segundo Machado (2005, p. 251), apropriar-se dos gêneros textuais é dominar as práticas humanas numa determinada prática social, a fim de participar das interações sociais de forma mais eficaz. A aprendizagem dos gêneros, assim, é uma forma de socialização do indivíduo.

As operações de contextualização ou relacionadas às capacidades de ação dizem respeito à mobilização de representações

sobre o contexto físico e sociossubjetivo no qual se ancora uma ação de linguagem, aos conteúdos a serem veiculados e à escolha de determinado gênero textual. Já as operações de estruturação ou planificação discursiva envolvem o gerenciamento da infraestrutura textual, constituída dos tipos de discurso e das seqüências textuais. Por fim, as operações linguístico-discursivas são relacionadas ao uso das unidades linguísticas na textualização, no gerenciamento enunciativo e na seleção de itens lexicais (Bronckart *et al.* 1985; Dolz, Pasquier e Bronckart 1993; Bronckart 1999).

Para este capítulo, enfocamos sobretudo as capacidades de ação e os aspectos da planificação discursiva, que dizem respeito, segundo o ISD, à infraestrutura geral dos textos, pois nossas análises textuais concentram-se nesses aspectos, mais frequentes nos textos que analisamos.

Com relação às seqüências textuais, Bronckart (1999) retoma o conceito de seqüência de Adam (1992), que classifica cinco tipos de seqüências textuais. Conforme explica Machado (2005, p. 247), no nível semântico-pragmático, as seqüências são modos do agente produtor do texto (re)construir pela linguagem os elementos do mundo, tendo em vista seus destinatários e os efeitos pretendidos. Trataremos sobretudo da seqüência argumentativa, bastante presente em nossos dados.

A seqüência argumentativa, na formulação de Adam (1992) e retomada por Bronckart (1999), apresenta quatro fases: premissas (constatação inicial), apresentação de argumentos (escolha das estratégias argumentativas), contra-argumentos (restrição à orientação argumentativa) e a conclusão. Na fase de apresentação dos argumentos diversas estratégias podem ser arroladas tais como descritas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958, p. 152]). Para esses autores, dentre as estratégias possíveis está o argumento de autoridade, cuja função é corroborar o que se diz com o peso de uma autoridade, buscando obter uma maior força argumentativa nas afirmações e definições.

Nos textos científicos, a argumentação é imprescindível. Para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 83), a introdução de um artigo precisa conter uma boa argumentação para levar o leitor a acreditar na relevância do trabalho. Ainda, segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 77), a relevância do texto científico, como o artigo, se constrói através de generalizações oriundas da revisão de itens de pesquisa prévia. Seja na justificativa da introdução ou em outras partes do texto, a função da argumentação é convencer o leitor do que se pretende realizar, mas também de mostrar a compreensão de que as ciências se dão em processos de renovação e invenção, contudo sem deixar de considerar o conhecimento anteriormente assimilado por elas (Barros e Lehfeld 2000, p. 51).

Os estudos sobre Letramento Acadêmico

Os estudos sobre letramento acadêmico surgem acompanhando a percepção da necessidade de se ensinar a escrever em contexto universitário (Bazerman 2009; Thaiss *et al.* 2012), uma vez que “os alunos chegam à universidade despreparados para produzir os gêneros textuais que circulam na esfera universitária o que dificulta seu desempenho nas disciplinas que compõem o currículo universitário” (Lousada, Bueno e Dezutter 2019, p. 133).

Atualmente, as pesquisas realizadas nessa área concentram-se sobretudo em descrever os gêneros textuais mais frequentemente solicitados no ambiente acadêmico (Motta-Roth e Hendges 2010; Perrotta 2004; Abreu-Tardelli, Apostolo e Silveira 2019), propor atividades didáticas para ensinar os universitários a produzir esses gêneros (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli 2004a; 2004b; 2005; Zani 2018; Dias 2017), explicitar as dificuldades encontradas pelos universitários e/ ou detalhar suas percepções sobre a escrita em contexto universitário (Rinck, Boch e Assis 2015; Lousada, Bueno e Dezutter 2019). Mais recentemente, e sobretudo nos Estados Unidos, pesquisas longitudinais sobre a escrita em contexto

universitário têm sido realizadas. Anne Gere (2019, p. 4-6) faz uma síntese desses estudos e, ao falar sobre o desenvolvimento da escrita dos universitários, relata que grande parte dos resultados indicam que este se dá de maneira irregular, não linear, muitas vezes sendo dependente do contexto e também ligado ao conhecimento dos alunos das disciplinas estudadas em contexto universitário. Essa perspectiva de desenvolvimento da produção escrita dos estudantes que ocorre de forma não linear nos parece interessante, pois reflete os estudos vygotskianos sobre o desenvolvimento das pessoas, que utilizamos como orientação epistemológica geral de nossos estudos.

Nos atendimentos do LLAC, os monitores baseiam-se em algumas pesquisas que são discutidas em reuniões e que orientam sua prática: estudos sobre as especificidades dos gêneros mais frequentemente solicitados na graduação e na pós-graduação, que descrevem os conteúdos esperados, sua organização, as escolhas lexicais e o posicionamento enunciativo adequados à cada área do conhecimento (Motta-Roth e Hendges 2010; Perrotta 2004; Machado, Lousada e Abreu-Tardelli 2004a; 2004b; 2005, dentre outros); manuais propostos pelos programas de pós-graduação que descrevem as expectativas com relação à produção textual, por exemplo, regras para inserção de referências bibliográficas ou especificações para relatórios de qualificação; publicações sobre metodologia de pesquisa nas quais são descritas regras da pesquisa científica (Barros e Lehfeld 2000; Eco, 2005; Machado, Lousada e Abreu-Tardelli 2005); conhecimentos sobre gramática, pontuação e produção textual, conforme as necessidades dos estudantes. Esse arcabouço permite aos monitores orientar graduandos e pós-graduandos a produzirem textos que se adequem às expectativas dos professores e respondam às exigências do contexto de produção.

Metodologia

Neste capítulo, utilizaremos excertos de resumos e artigos científicos, a fim de discutir os possíveis impactos das mediações formativas promovidas nos atendimentos do LLAC na produção

textual dos alunos. Os nossos dados de análise foram coletados nos atendimentos do Laboratório, que podem ocorrer seja por uma demanda espontânea de estudantes da graduação ou pós-graduação, seja em parcerias com disciplinas da FFLCH-USP.

Desde a criação do LLAC em 2011/2012, a maior parte dos alunos de graduação atendidos pelos monitores do português é da FFLCH. A maioria dos estudantes procura os serviços do LLAC após um feedback negativo de um professor, durante o processo de elaboração de um projeto, seja de iniciação científica, de mestrado ou de doutorado. Em geral, os atendimentos costumam se focar nos seguintes aspectos: dúvidas sobre o gênero textual a ser produzido; melhorias na produção textual visando clareza e/ou a responder às expectativas do professor.

Nos atendimentos espontâneos, não temos acesso à versão da produção escrita efetivamente entregue ao professor, por isso é bastante difícil realizar análises para entender o impacto do atendimento no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. No entanto, após o atendimento, os alunos respondem a um questionário e nele relatam que aprenderam algo importante durante o atendimento, que se sentem capazes de melhorar e desenvolver seus textos. Além disso, em suas respostas afirmam ter aprendido estratégias que podem usar em outras produções textuais.

Em alguns desses atendimentos, ou seja, em algumas dessas mediações formativas, coletamos diferentes versões de um mesmo resumo produzido por uma mestranda, estudante da pós-graduação, que serão analisados neste capítulo. Em outros atendimentos, coletamos dados de dois outros mestrandos, como veremos mais à frente.

No âmbito da pós-graduação, o LLAC estabeleceu, no 2º semestre de 2020, uma parceria com uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da USP. Um dos docentes da disciplina conhecia os trabalhos do Laboratório e propôs essa articulação, a fim de auxiliar os discentes. Nessa

disciplina,² os alunos, sobretudo mestrandos, tinham que produzir um artigo científico como trabalho final.

A grande maioria dos alunos já tinha produzido alguns gêneros textuais durante a pós-graduação, como projetos de pesquisa (quando entraram na pós-graduação) e relatórios de pesquisa (como exigência das agências de fomento) dentre outros, como resumos. Entretanto, o artigo científico não era um gênero próximo dos estudantes, por isso em nosso primeiro contato com eles, tivemos que discutir as diversas indexações sociais (Bronckart 1999, p. 48) desse gênero textual: indexação referencial (a qual atividade geral o artigo científico se relaciona?); comunicacional (qual interação o artigo científico estabelece?); cultural (qual é o “valor agregado socialmente” ao gênero?). Para esse primeiro momento, baseamos nos trabalhos de Barros e Lehfeld (2000, p. 51); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005); Motta-Roth e Hendges (2010, pp. 65-66).

Ao longo da disciplina, os estudantes realizaram os agendamentos no LLAC e, aos poucos, produziram os seus artigos. Como procedimento geral, solicitamos-lhes que a todo agendamento deveriam enviar a versão em andamento, para que o monitor tivesse o material para preparar a intervenção, e que nos indicassem qual a maior dificuldade ou dúvida no atual momento da escrita. Desse modo, o monitor responsável em realizar os atendimentos para a disciplina fazia a análise do material enviado pelo estudante e, no atendimento, realizava suas intervenções de forma dialogada.

Dessas mediações formativas, coletamos a primeira versão de dois artigos científicos e a versão posterior aos atendimentos.

Como apontamos na seção anterior, utilizaremos para as nossas análises a noção de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier e Bronckart 1993), buscando observar na planificação textual de

2. A disciplina em questão é “Projeto do Círculo e Bakhtin para os estudos da linguagem”.

alguns excertos de resumos e artigos científicos o possível impacto dos atendimentos para os pós-graduandos atendidos.

Análises do impacto formativo dos atendimentos

Detalharemos, nesta seção, o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos atendidos pelo LLAC. Primeiramente, descreveremos o contexto no qual os atendimentos foram realizados. Em seguida, analisaremos alguns excertos de resumos e artigos de opinião, a fim de discutir os possíveis impactos das intervenções formativas.

Contexto sociossubjetivo dos atendimentos

Os atendimentos individuais, também chamados de monitorias e tutorias, ocorrem de maneira presencial ou *online* e são agendados previamente por e-mail. Todos os alunos da universidade podem usar esse serviço e sua divulgação é feita de maneira ampla dentro do campus por meio de cartazes e mensagens eletrônicas.

Monitoras e monitores previamente formados pela coordenação do LLAC realizam os atendimentos, alguns deles realizam ou realizaram pesquisas de doutorado e mestrado na área do letramento acadêmico. O foco da formação está na compreensão das especificidades dos gêneros textuais solicitados em contexto universitário, tal como descrito na seção de aportes teóricos deste capítulo.

Cada sessão de atendimento dura cerca de 30 minutos, nela o monitor do LLAC lê juntamente com o aluno um excerto de uma produção textual, buscando melhorá-la. O processo é interativo: o monitor lê o texto e faz perguntas ao aluno para entender as ideias que ele gostaria de expressar. O objetivo principal do atendimento é formar o aluno para ser capaz de não cometer as mesmas

inadequações em produções futuras, dessa forma o universitário pode iniciar um processo de tomada de consciência dos aspectos a serem melhorados e também dos que estão adequados ao gênero textual em questão, de acordo com sua bibliografia de referência.

Durante o atendimento, o monitor faz observações sobre as diversas camadas do texto: os comentários podem ser sobre os conteúdos mobilizados, sobre sua organização e sua progressão. O monitor não trata apenas erros gramaticais, muitos dos comentários abordam questões mais amplas como a coesão nominal, coesão verbal ou uso dos conectores textuais, além de outras questões como a adequação à situação de produção e à planificação geral do texto.

O foco do olhar do monitor está na produção de um texto claro e que atenda às exigências do gênero textual e/ou às instruções dadas pelo professor que solicitou a produção textual. O monitor também pode esclarecer dúvidas sobre o gênero textual a ser produzido, ajudar o aluno a elaborar um plano para a escrita de um texto ou esclarecer dúvidas sobre como fazer citações e referências bibliográficas.

Os atendimentos podem estar associados a uma parceria com uma disciplina de graduação ou pós-graduação ou podem ser agendados pelos alunos de maneira espontânea. A seguir, analisaremos as produções textuais de três mestrands, uma mestranda (EM3) que realizou cinco atendimentos entre abril e dezembro de 2020 e dois deles inscritos na disciplina de pós-graduação a qual nos referimos na seção anterior (EM1 e EM3). EM3 procurou o LLAC de maneira espontânea. Começaremos pela análise dos textos produzidos por EM3.

Como mostraremos em nossas análises a seguir, à luz dos textos, levantamos a hipótese de que, mesmo sendo pontuais, os atendimentos podem contribuir para o início de um processo de tomada de consciência de certos aspectos a serem melhorados nas produções textuais dos estudantes (Vygotski 1927[2013, p. 129]). Com base nas descrições feitas pelos monitores após a realização dos atendimentos, podemos listar alguns dos aspectos mais

frequentemente tratados nas tutorias: explicitação dos objetivos do texto produzido, aumento da clareza por meio de frases mais curtas, uso apropriado de elementos de conexão e coesão para aumento da fluidez, da clareza e do efeito argumentativo da produção textual.

O atendimento na pós-graduação: demanda espontânea

No primeiro atendimento, o gênero textual trabalhado foi o resumo de projeto de pesquisa de EM3 e, no último atendimento, o gênero textual foi o resumo de sua dissertação. Apesar de não pertencerem exatamente ao mesmo gênero textual, tomamos essas duas produções para mostrar as diferenças em termos de mobilização da capacidade de ação, após a realização de quatro atendimentos. Para fins de análise, usaremos os textos enviados pela aluna para a realização dos atendimentos e não a versão comentada pela monitora.

QUADRO 1: Versão inicial e versão comentada pela monitora.

PROJETO ATUALIZADO

Resumo – O projeto tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais as potencialidades das narrativas de *youtubers* feministas para a formação de uma consciência de direitos em suas seguidoras?

Essa questão surge no contexto de importância que a internet tem tido nas ações dos movimentos sociais. As redes sociais são ferramentas de convocação, organização e criação de diversas manifestações e reivindicações feministas.

A hipótese é a de que as *youtubers* feministas, ao usarem uma linguagem mais acessível, direcionada especificamente ao seu público, podem contribuir na formação de consciência de direitos em suas seguidoras, a qual influenciará nas interpretações que estas venham a ter de violações de direitos presentes em suas vidas cotidianas. Essa hipótese será amparada pela teoria da mobilização do direito, na qual os conceitos de *legal frame* e de *legal consciousness* (consciência de direitos) são trabalhados.

Assim, delinham-se os objetivos da pesquisa, os quais são divididos em geral e específicos. O geral consiste em analisar como os discursos das *youtubers* feministas tratam dos direitos das mulheres, de modo a identificar a potencialidade desses discursos na formação de uma consciência de direitos em suas seguidoras. Os objetivos específicos, por sua vez, são responsáveis pela operacionalização do geral e se dividem em três, quais sejam: a) Efetuar pesquisas e selecionar, conforme os recortes metodológicos expostos, vídeos do *Youtube*, de forma a estabelecer um espaço amostral para seleção do material de análise; b) Estabelecer o contexto em que se inserem os vídeos, e descrever as características das ativistas que os produziram, de modo a entender o fenômeno de forma mais completa, com base no aporte teórico e metodológico; e c) Analisar quais e de que maneira são tratados os temas relacionados aos direitos das mulheres pelas *youtubers*, de modo a verificar como o Direito é enquadrado em suas formações discursivas. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa. Como forma de análise dos resultados, a princípio, a pesquisa contará com as estratégias da revisão da literatura e análise documental de mídias. (EM3_resumo_projeto_abril_2020)

Resumo – Essa dissertação tem por objetivo estudar quais *frames* mulheres utilizam para interpretar eventos ou experiências, suas ou de outras mulheres, com assédio sexual, por meio da análise de conteúdo de vídeos postados na plataforma *Youtube*. Para tal, teve como objetivos específicos a coleta de dados, realizada em janeiro de 2020, através de palavras-chaves relacionadas a assédio pesquisadas no *Youtube*, para, a partir do *corpus* selecionado, elaborar a análise de conteúdo dos vídeos, com a finalidade de apresentar como resultados quais e como os *frames* do movimento feminista são operados por essas mulheres em suas narrativas sobre assédio sexual. Além disso, será investigado se a Lei nº 13.718, que tornou a importunação sexual crime, em vigor desde 24 de setembro de 2018, teve influência nessas interpretações sobre assédio sexual. A principal hipótese é que os processos de enquadramento do movimento feminista, ao falarem sobre assédio sexual, tem mais influência na forma como as mulheres reinterpretam experiências suas ou de outras com atenção sexual indesejada, do que a nova Lei criadora do crime de importunação sexual. Para realizar essa análise qualitativa dos dados, foi usado o *software* Nvivo, pela possibilidade dos vídeos do *Youtube* serem transformados em arquivos, facilitando a

transcrição, codificação e categorização do conteúdo no mesmo local. Para desenvolver essa pesquisa, **adoto** como perspectiva teórica-metodológica o conceito de enquadramentos interpretativos do movimento social (BENFORD; SNOW, 2000; PEREIRA; SILVA, 2017; SILVA; COTANDA; PEREIRA, 2017; SNOW et al., 1986; SNOW; BENFORD, 1988), a qual se atenta às práticas interpretativas da vida cotidiana e às construções de significados feitas pelos movimentos sociais para mobilizar os indivíduos. Ainda nessa perspectiva, utilizo o termo assédio sexual para analisar narrativas sobre atenção sexual indesejada, e categorizo os resultados dessa análise em *frames*, com base nos trabalhos de Anna-Maria Marshall (2003, 2017) ao pesquisar e tratar sobre o mesmo tema. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa, na qual me **utilizo** da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; BAUER, 2002) para examinar *frames* do movimento feminista (PEREIRA, 2016). Para viabilizar essa pesquisa, foram feitos recortes de pesquisa, e o *corpus* ficou constituído por 32 vídeos, postados na plataforma *Youtube*, antes de 24/09/2018, data da promulgação da nova Lei que tipificou a importunação sexual como crime, e 34 vídeos postados após a data da promulgação. Ademais, foram selecionados apenas vídeos de narrativas de mulheres, onde o principal tema era assédio, e sem vinculação com veículos de imprensa ou órgãos governamentais. Em **resultados prévios** da análise, **dividi** os *frames* utilizados pelas mulheres em três categorias: *Frames Individuais*, *Frames Sociais* e *Frames Estatais*, observando os processos de enquadramento diagnóstico, prognóstico e motivação de Snow e Benford (1986; 2000).

(EM3_resumo_dissertação_dezembro_2020 grifos nossos)

No que se refere às capacidades de ação, no primeiro texto não há nenhuma referência bibliográfica explícita, o que indica uma mobilização parcial da compreensão do contexto de produção. No contexto da pós-graduação, é esperado que se explicitem as referências bibliográficas do quadro teórico e metodológico mobilizado. Essa ausência foi apontada pela monitora no atendimento. Já no resumo da dissertação, as referências bibliográficas estão presentes, o que indica que a estudante entendeu a necessidade de inseri-las e passou a fazê-lo. Percebemos, portanto, que tanto os atendimentos, quanto a orientação e o próprio ato de reescrita levam a uma melhor compreensão e adequação à situação

de comunicação de um resumo (de projeto ou de dissertação). Com isso, podemos afirmar que EM3 demonstrou, por meio de sua produção textual, que passou a compreender melhor as implicações da situação de produção, havendo, portanto, desenvolvimento das capacidades de ação de EM3.

Em termos de organização dos conteúdos temáticos, as duas produções apresentam dificuldades no encadeamento dos argumentos. A organização usada por EM3 não favorece a valorização da pertinência e da justificativa de sua pesquisa. Os conteúdos temáticos mobilizados são adequados, mas a ordem em que são apresentados faz com que o efeito argumentativo seja menor. Tanto no primeiro quanto no último atendimento, a monitora sugeriu mudanças na ordem dos parágrafos para que o efeito argumentativo fosse maior. Vemos, portanto, que apesar de ter sido um ponto explorado no atendimento inicial, a estudante ainda não tinha sido capaz de mobilizar essas capacidades discursivas de maneira apropriada na terceira produção textual.

No resumo da dissertação, há o uso de verbos no presente ou no futuro para se referir à pesquisa concluída. Esse tipo de inadequação é bastante comum e pode ter ocorrido porque a aluna copiou e colou essa informação de seu projeto. Levantamos também a hipótese de que essa inadequação pode estar ligada até mesmo à percepção de ainda não ter concluído a pesquisa, mesmo produzindo a versão para depósito da dissertação o aluno tem ainda a impressão de estar fazendo a pesquisa, ou seja, EM3 apresenta dificuldades para compreender as implicações da situação de produção: no caso do resumo de um trabalho finalizado, os verbos devem estar no passado.

Em termos de posicionamento enunciativo, a estudante decidiu fazer uso do “eu” em alguns momentos da dissertação, por se situar entre as áreas do direito e da sociologia. Essa questão apareceu em alguns atendimentos e a monitora sugeriu que ela fosse discutida e acordada com o orientador, afinal, como afirma Perrotta (2004), essa decisão tem relação direta com a área do conhecimento em que

a pesquisa é produzida. No atendimento realizado em dezembro, a estudante estava segura de sua escolha. Vemos, portanto, que a aluna constrói sua imagem como pesquisadora e escolhe usar o “eu”, mais frequentemente usado nas ciências sociais, para se aproximar desse campo de estudos. Ela apontou também a influência de artigos em inglês como um dos critérios para sua escolha. A escolha é consciente, pensada e discutida com o orientador, o que indica que EM3 levou em consideração suas implicações.

Por fim, uma escolha lexical no resumo da dissertação chama nossa atenção, EM3 nomeia os resultados de *resultados prévios* ao escrever o resumo da dissertação. É esperado que o aluno coloque alguns dos resultados obtidos no resumo da tese ou da dissertação, isso porque esse texto será inserido no banco de teses da instituição de ensino superior e uma síntese dos resultados instiga a leitura do trabalho completo. A escolha do termo “prévios” nos dá mais um indício sobre essa percepção de pesquisa ainda não concluída por parte de EM3. Esse aspecto foi discutido durante o terceiro atendimento, a monitora deu sugestões para modificar a maneira de dizer e insistiu na importância de incluir algum dos resultados das análises.

Por meio dessa análise, em que comparamos duas produções textuais separadas por oito meses e quatro atendimentos do LLAC, podemos pensar que houve desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem. Poderíamos atribuir esse desenvolvimento aos atendimentos, mas também não podemos deixar de levar em consideração as reuniões e conversas com o orientador, o fazer pesquisa e a própria escrita em si. Tomamos as duas produções textuais elaboradas em dois momentos do percurso de uma pesquisadora em desenvolvimento que mostram como se deu o andamento da pesquisa, o quanto EM3 aprendeu sobre o fazer pesquisa e se tornou capaz de expor seu trabalho de forma mais adequada em sua produção textual.

O resumo enviado para a realização do último atendimento, alguns dias antes da entrega da dissertação, ainda apresenta algumas dificuldades na mobilização das capacidades de linguagem necessárias para o gênero textual, sobretudo nas capacidades discursivas e em alguns aspectos da textualização intimamente ligados à compreensão da situação de produção. Na esteira na perspectiva vigotskiana que embasa este capítulo, isso pode nos indicar que, mesmo havendo um possível desenvolvimento, ele não se dá de maneira linear e imediata; observamos, também, que o terceiro atendimento realizado trouxe contribuições para a versão final apresentada na dissertação depositada.

O atendimento na pós-graduação: parceria com uma disciplina

Com relação às produções dos alunos inscritos na disciplina de pós-graduação com a qual estabelecemos parceria, nas primeiras versões que analisamos, verificamos que houve uma mudança qualitativa nas capacidades de ação mobilizadas pelos estudantes. Levantamos a hipótese de que as versões pós-atendimento apontam um aumento da compreensão do fazer científico, que não deve deixar de considerar os conhecimentos já existentes, e também da importância dada à formulação de justificativas com argumentação consistente.

A seguir, observamos que nas duas versões pós-atendimento houve uma mobilização de saberes que os estudantes já possuíam, sobretudo o argumento de citação, para reformular a sequência argumentativa tanto nos objetivos dos artigos, quanto nos dados selecionados para análises. Vejamos, a seguir, um primeiro excerto em que isso ocorre:

QUADRO 2 – Versão inicial e versão pós-atendimento (EM1)

| Excerto 1 – Justificativa (Introdução) – Estudante 1 (EM1) | |
|---|---|
| Objetivo: O artigo propõe uma análise de dois textos presentes em dois manuais pedagógicos de português das décadas de 1930 e 1960, para a formação de professores do ensino secundário. | |
| <i>Versão inicial</i> | <i>Versão pós-atendimento</i> |
| Vê-se que o Manual, enquanto gênero de discurso, circula há bastante tempo no Brasil. Contudo, é só a partir dos anos 1930, com as reformas educativas promovidas pelos adeptos das ideias da Escola Nova, que esse suporte à formação dos professores ganha grande relevância. Desta forma, os Manuais são um gênero do discurso privilegiado para perceber as disputas ideológicas em torno dos projetos de educação nacional e da formação de professores. | A escolha desses objetos se justifica pelo fato de os manuais pedagógicos terem sido um dos principais meios pelos quais circulava uma série de conhecimentos considerados essenciais para a formação de professores. Segundo pesquisas de Silva (2019), Correia (2001b), Catani (1994) Nonato (2019), Moura; Gomes-Santos (2020), dentre outros, os manuais pedagógicos foram utilizados de forma ampla na formação dos professores a partir dos anos 1930 com as reformas educacionais mobilizadas pelo movimento da Escola Nova. |

A base do raciocínio argumentativo do estudante na versão inicial era a ideia de que estudar o gênero “Manual” é importante, pois por meio dele podemos compreender as disputas ideológicas em torno das diretrizes para a educação e formação de professores. Conforme apontam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 83), a introdução de um artigo precisa conter uma boa argumentação para levar o leitor a acreditar na relevância do trabalho. Na mesma direção, segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 77), a relevância do artigo se constrói através de generalizações oriundas da revisão de itens de pesquisa prévia. Nesse sentido, identificamos no excerto acima um argumento que busca convencer o leitor acerca da relevância do tema do artigo, porém as generalizações que o aluno elabora não são apoiadas em investigações anteriores as que ele propõe.

Todavia, após o atendimento, no qual pontuamos a necessidade de aumentar o efeito argumentativo da justificativa do artigo, registramos uma reformulação no argumento da sequência argumentativa com a inserção de novas informações. No excerto da versão pós-atendimento, acima, verifica-se que o estudante mobilizou seus saberes linguístico-argumentativos, mais precisamente, nas citações de pesquisas anteriores, a fim de embasar as generalizações para justificar o tema do artigo. Como apontamos na fundamentação teórica, dentre as estratégias argumentativas arroladas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958[2005, p. 152]) está a citação, que segundo os autores pode desempenhar várias funções, sendo uma delas a de corroborar o que se diz com o peso de uma autoridade. Assim, notamos uma melhor adequação na argumentação da justificativa do artigo, aproximando-a do que é esperado pela comunidade científica.

No segundo excerto, encontramos resultado semelhante ao anterior na seção de metodologia, quando o estudante justifica a escolha dos dados de análise. Examinemos o excerto, a seguir.

O artigo tinha por objetivo propor uma análise de exemplares do gênero *meme* que dialogavam com frases ou versos de escritores modernistas, buscando compreender os sentidos desse diálogo. O autor, na versão inicial, selecionou *memes* que estabeleciam diálogo com a literatura de Manuel Bandeira, Mario Quintana e Carlos Drummond de Andrade. Basicamente, para justificar essa escolha, foram elaborados dois argumentos: i) esses escritores “revolucionaram a literatura brasileira na medida em que reivindicaram uma língua nacional brasileira e redimensionam a produção artística no Brasil”; ii) os *memes* literários reforçam o letramento literário. No primeiro argumento, a afirmação foi feita sem nenhum embasamento científico.

QUADRO 3 – Versão inicial e versão pós-atendimento (EM2)

| Excerto 2 – Justificativa (Metodologia) – Estudante 2 (EM2) | |
|--|--|
| Objetivo: Investigar as relações dialógicas literárias no gênero meme, a fim de discutir como a composição memética pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura e compreensão textual. | |
| <i>Versão inicial</i> | <i>Versão pós-atendimento</i> |
| Nesta seção, apresentamos o processo metodológico que subsidiou nosso estudo: Manuel Bandeira, Mario Quintana e Carlos Drummond de Andrade, autores cujos textos revolucionaram a literatura brasileira na medida em que reivindicaram uma língua nacional brasileira e redimensionam a produção artística no Brasil. Além da importância desses poetas para a cultura brasileira, destacamos que trabalhar com memes literários nas aulas de Língua Portuguesa, reforça o letramento literário, ao retomar os versos e contribui para melhorar a interpretação de textos não somente verbo-visuais como de outros gêneros que circulam nos mais diversos campos de atuação das atividades humanas | Diante dos mais diversos memes que circulam na internet, escolhemos os memes literários por acreditar que reforçam o letramento literário [...] Manuel Bandeira foi escolhido pela importância de sua obra para a literatura brasileira [...] Traços modernistas já são observados nas primeiras produções bandeirianas; segundo Goldstein (1983), esses traços. Já Mário Quintana foi escolhido, dentre as várias características da sua obra, pelo lado bem humorado de sua poesia e a temática da fantasia, do mundo imaginário [...] Em relação ao lado bem-humorado da poesia de Quintana, escreve Zilberman (1982). Quanto à escolha de Carlos Drummond de Andrade, guiamo-nos pelo que afirmou Bosi (1975, p. 490) em sua História Concisa da Literatura Brasileira: Drummond foi “O primeiro grande poeta que se afirmou depois das estreias modernistas [...] |

Em nosso atendimento, interpelamos o estudante sobre o motivo de outros escritores modernistas não terem sido selecionados, posto que há uma abundância de exemplares de *memes* na internet. A partir da dificuldade em responder a questão, explicamos, à luz de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 116), a importância da construção de uma boa argumentação na justificativa de seleção dos dados de análise. Na reformulação da justificativa para a versão pós-atendimento, como visto acima, verificamos que o estudante mobilizou seus saberes linguístico-argumentativos,

citando pesquisas prévias sobre a literatura modernista, com a finalidade de justificar a razão pela qual ele selecionou *memes* nos quais foram retomadas as obras de três escritores do modernismo. Assim como no excerto 1, também registramos aqui uma mudança na mobilização das capacidades de ação do estudante, sobretudo na compreensão de que o fazer científico não deve desconsiderar as pesquisas já existentes (Barros e Lehfeld 2000, p. 51).

Considerações finais

A partir das análises aqui apresentadas podemos entender o papel do LLAC, seja em parcerias com disciplinas, seja nos atendimentos espontâneos, no desenvolvimento de capacidades de linguagem diretamente relacionadas à produção de gêneros textuais acadêmicos. Ao analisar as mudanças desencadeadas por atendimentos nas produções de três estudantes de pós-graduação, exemplificamos as possíveis contribuições dos comentários dos monitores para uma melhora da compreensão das implicações do contexto de produção dos gêneros textuais solicitados na pós-graduação. As tutorias trazem também modificações nas escolhas dos conteúdos e nas estratégias textuais usadas para organizar esses conteúdos com vista a obter maior efeito argumentativo.

À luz da teoria vigotskiana (1933[2013b, p. 129]), levantamos a hipótese de que os comentários verbais direcionados aos estudantes nos atendimentos podem ter iniciado um processo de tomada de consciência a respeito das indexações dos gêneros textuais trabalhados. Se, para Vygotski (1933[2013b, p. 129]), a fala é o sinal concreto direto entre consciências, é possível afirmar que os comentários verbais nas interações com alunos possibilitam que eles examinem seus textos de outro modo, com outros “matizes”.

Na linha vigotskiana, Bulea, Bronckart e Bota (2006, p. 51) entendem que, em uma mediação formativa, os indivíduos

mais experientes integram os recém-chegados no conjunto de pré-construídos coletivos, desenvolvendo conjuntamente atividades e mostrando as normas e os valores sociais, quando lhes são fornecidos comentários verbais sobre essas atividades. Conforme mostramos em nossas análises, pudemos observar a mediação formativa nos atendimentos do LLAC, contribuindo para que os estudantes sejam, aos poucos, integrados à esfera acadêmica de produção textual.

Portanto, podemos afirmar que o LLAC, por meio das parcerias com disciplinas e atendimentos, é um espaço que torna possível ao estudante aprender sobre as especificidades dos gêneros textuais solicitados; entender melhor as exigências do contexto de produção, tendo em vista que, a todo momento, o universitário está sendo avaliado; esclarecer dúvidas; aprender a executar operações linguageiras que muitas vezes são esperadas por professores e orientadores, mas que não são explicitamente descritas; entender quais são os problemas de suas produções textuais e se tornar capaz de evitá-los. Em suma, o LLAC é um local em que o graduando ou pós-graduando pode se sentir sustentado e apoiado pela instituição para que ele tenha sucesso em seu percurso formativo.

Referências bibliográficas

- ABREU-TARDELLI, L. S.; APOSTOLO, M. C. e SILVEIRA, V. M. (2019). “Artigo científico: caminhos metodológicos para a elaboração de um modelo didático”, *in*: NASCIMENTO, E.; CRISTOVÃO, V. L. e LOUSADA, E. G. (orgs.) *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, pp. 137-165.
- ADAM, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- BARROS, A. J. P. B. e LEHFELD, N. A. de S. (2000). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 2ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- BAZERMAN, C. (2009). “Genre and cognitive development: Beyond writing to learn”, *in*: BAZERMAN, C.; BONINI, A. e

- FIGUEIREDO, D. (orgs.) *Genre in a Changing World*. Parlor Press and WAC Clearinghouse, pp. 283-298. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/genre/>. Acesso em: 15/02/2022.
- BRONCKART, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- _____. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- BRONCKART, J.-P.; BAIN, D. E.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C. e PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- BULEA, E.; BOTA, C. e BRONCKART, J.-P. (2006). “L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation.” *Education permanente*, n° 168, pp. 31-57.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; BORK, A. V. B. e VIEIRA, I. R. (2015). “Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil.” *Letras & Letras (Online)*, vol. 31, n° 3, pp. 73-99.
- DIAS, A. P. S. (2017). *O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos résumé e note de lecture*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. e BRONCKART, J.-P. (1993). “L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse?” *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 89, pp. 25-35.
- ECO, U. (2005). *Como se faz uma tese?* São Paulo: Perspectiva.
- FERREIRA, M. e LOUSADA, E. G. (2016). “Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação.” *Ilha do Desterro*, vol. 69, n° 3, pp. 125-140.

- GERE, A. (2019). *Developing writers in Higher Education - A Longitudinal Study*. E-book, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. Disponível em: https://www.press.umich.edu/10079890/developing_writers_in_higher_education. Acesso em: 15/02/2022.
- GUIMARÃES, A. M de M.; CARNIN, A. e LOUSADA, E. G. (orgs.) *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020
- LEONTIEV, A. (2004). “Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotski”, in: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, pp. 425-470.
- LOUSADA, E. G.; BUENO, L. e DEZUTTER, O. (2019). “Gêneros textuais na Universidade na perspectiva de graduandos brasileiros e canadenses”, in: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. e LOUSADA, E. (orgs.) *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, pp. 113-135.
- LOUSADA, E. G. e DEZUTTER, O. (2016). “La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d’étudiants universitaires au Brésil et au Québec.” *Le français à l’université*. vol. 21, n° 1.
- LOUSADA, E. G.; SILVA, E. C. e DIAS, A. P. S. (2020). “O ensino da apresentação oral em francês e sua contribuição para o letramento acadêmico e para o plurilinguismo na ciência.” *Linha D’Água*, vol. 33, n° 2, pp. 161-188. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p161-188> . Acesso em: 15/02/2022.
- LOUSADA, E. G. e TONELLI, J.B. (2019). “Letramento acadêmico: ações, pesquisa e formação em contexto universitário”, in: PEREIRA, R.C.M.; PEDROSA, J. L. R. e FERRAZ, M. M. T. (orgs.) *Letramentos em cena: teorias e vivências*. João Pessoa: Ideia, pp. 55-78.

- _____. (2021). “A aprendizagem do gênero textual resumo por estudantes de Letras-francês: um dispositivo didático a serviço do letramento acadêmico.” *Signum: Estudos da Linguagem*, vol. 24, n° 1, Londrina, pp. 130-148. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p130> . Acesso em: 15/02/2022.
- LURIA, A. R. (1929[2012]). “O desenvolvimento da escrita na criança”, in: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12ª ed. São Paulo: Icone, pp. 143-189.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. e ABREU-TARDELLI, L.S. (2004a). *Resumo*. São Paulo: Parábola.
- _____. (2004b). *Resenha*. São Paulo: Parábola.
- _____. (2005). *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola.
- MACHADO, A. R. (2005) “A Perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart”, in: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, pp. 237-259.
- MARRA, A.; TONELLI, J. B. e DIAS, A. P. S. (2017). “As ações e o funcionamento do Laboratório de Letramento Acadêmico: atendimentos individuais como instrumentos para o desenvolvimento da escrita acadêmica.” *Letramentos em cena*, vol. 1, pp. 524-536.
- MOTTA-ROTH, D. e HENDGES, G. H. (2010). *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. O. (2005). *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- PEREIRA, R. C. M. (2014). *Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes*. 1ª ed. João Pessoa: Ideia.
- PEREIRA, R. C. M. (2018). *Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina*. 1ª ed. João Pessoa: EDUFPB.

- PERROTTA, C. (2004). *Um texto para chamar de seu*. São Paulo: Martins Fontes.
- RINCK, F.; BOCH, F. e ASSIS, J. A. (orgs.) (2015). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA, E. C. e LOUSADA, E. G. (2014). “O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio.” *Horizontes*, vol. 32, n° 1, pp. 73-87.
- SCHNEUWLY, B. (2008). “Vygotski, l'école et l'écriture. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.” *Pratiques et théorie*, n°118. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- THAISS, C.; BRAUER, G.; CARLINO, P.; GANOBCSIK-WILLIAMS, L. e SINHA, A. (orgs.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press: The WAC Clearinghouse. Disponível em: <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346>. Acesso em 15/02/2022.
- VYGOTSKYI, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1934[2009]). *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1927[2013a]). “El significado histórico de la crisis de la Psicología: Una investigación metodológica”, in: VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Una investigación metodológica*. Madrid: Editorial Pedagógica, pp. 257-407.
- _____. (1933[2013b]). “El problema de la consciencia”, in: VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Una investigación metodológica*. Madrid: Editorial Pedagógica, pp. 119-132.
- ZANI, J. B. (2018). *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. Tese de Doutorado. Itatiba: Universidade São Francisco.

ÉLABORATION D'UN COURS EN LIGNE D'ENTRÉE DANS LA LITTÉRATIE UNIVERSITAIRE POUR LES ÉTUDIANT.E.S EN ÉDUCATION

Stéphanie Lanctôt

Christiane Blaser

Karine Lamoureux

Marie-Ève Desrochers

Cette contribution présente un dispositif de formation en processus d'élaboration – le cours ELUE (pour Entrée dans la Littératie Universitaire en Éducation) – qui vise à soutenir les futur.e.s enseignant.e.s de l'Université de Sherbrooke dans leur entrée dans la littératie universitaire. Destiné aux étudiant.e.s des facultés d'éducation et des sciences de l'activité physique (FASAP), ce cours d'un crédit (15 h de formation), dont l'implantation est prévue à partir de l'automne 2021, sera offert en ligne. Dans cet article, nous présentons d'abord le contexte d'émergence du cours, puis le design pédagogique qui fédère l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage proposées aux étudiant.e.s.

Contexte d'émergence

À l'Université de Sherbrooke, en 2017, un comité de travail sur la langue et la culture composé de spécialistes de l'enseignement du français de la Faculté d'éducation et de la FASAP a été mandaté pour faire le point sur les mesures proposées pour rehausser les compétences langagières des futurs enseignantes et enseignants. Sans surprise, il en est ressorti que les efforts consentis visaient principalement à préparer les étudiant.e.s au test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE), mais que rien n'était encore en place pour soutenir les étudiant.e.s dans leur entrée dans la littératie universitaire. Or, depuis une vingtaine d'années, dans le champ de recherche des littératies universitaires, les chercheur.e.s démontrent l'importance de soutenir les étudiant.e.s dans leur appropriation de la culture universitaire, en particulier sur le plan des écrits à lire et à produire (Beaudet 2015; Boch et Frier 2015; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012; Donahue 2010; Pollet 2001), car, à chaque nouveau palier de la scolarité et dans chaque nouvelle discipline, les étudiant.e.s sont confrontés à de nouveaux genres textuels à lire et à produire et doivent s'approprier des normes et des méthodes de travail spécifiques à leur domaine d'études.

Afin de combler cette lacune, et étant donné le grand nombre d'étudiant.e.s qui commencent chaque année leurs études à la Faculté d'éducation (environ 500) et à la FASAP (environ 180), le comité a obtenu un financement pour créer un cours entièrement en ligne en mode asynchrone. Dans ce contexte, les étudiant.e.s suivront un parcours de formation jalonné de capsules d'enseignement et de diverses activités d'apprentissage préparées par des personnes expertes dans le domaine des littératies universitaires. Les étudiant.e.s devront aussi produire des écrits qui seront commentés puis évalués par une équipe de personnes formatrices spécialisées dans la littératie universitaire. Le contenu de la formation ELUE est organisé autour du

concept de genre textuel (Chartrand *et al.* 2015) et d'une adaptation du modèle de rédaction de texte de Dolz *et al.* (2011).

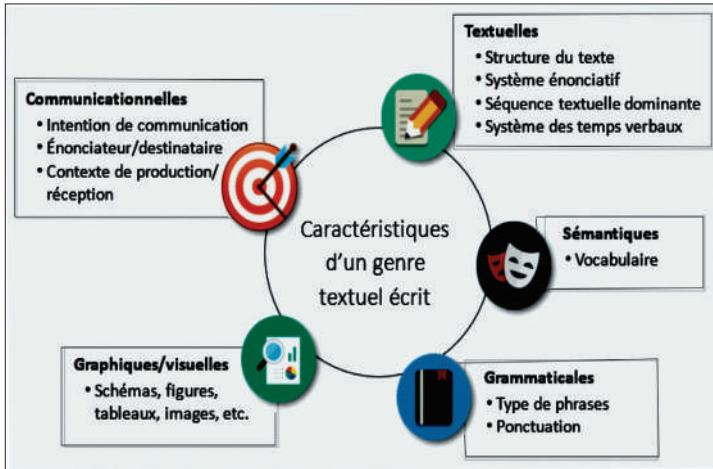
Le genre textuel

Comme toute communication entre humains s'inscrit dans un genre du discours (Schneuwly et Sales Cordeiro 2016), l'appropriation du concept de genre textuel par les étudiant.e.s est une condition pour être en mesure d'agir sur le plan du langage, tant à l'oral qu'à l'écrit (Blaser *et al.* 2019). En référence aux travaux de Volochinov, de Bakhtine et de l'équipe de didactique des langues genevoise (Bronckart 1996; Dolz *et al.* 2001; Schneuwly et Dolz 1997), lesquels mettent au premier plan l'interaction verbale et l'aspect sociodiscursif des productions langagières, Chartrand *et al.* (2015) définissent le genre textuel comme "un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps" (p. 3). La figure 1 résume les caractéristiques d'un genre textuel écrit.¹

Comme outil d'enseignement, le genre textuel oriente la réalisation de l'activité langagière sur un certain nombre de caractéristiques linguistiques, discursives et textuelles (Reuter *et al.* 2013). Comme outil d'apprentissage, il permet aux apprenant.e.s d'avoir accès à ses significations, lesquelles, une fois intériorisées, contribuent au développement des capacités langagières (Dolz *et al.* 2011). Enfin, comme lieu d'intervention didactique, le genre oriente l'usage de stratégies de lecture et d'écriture.

1. Pour plus de précisions, voir Blaser *et al.* (2019).

FIGURE 1 – Caractéristiques d'un genre textuel écrit



Note: Figure tirée de Blaser et al. (2019) et adaptée de Chartrand et al. (2015).

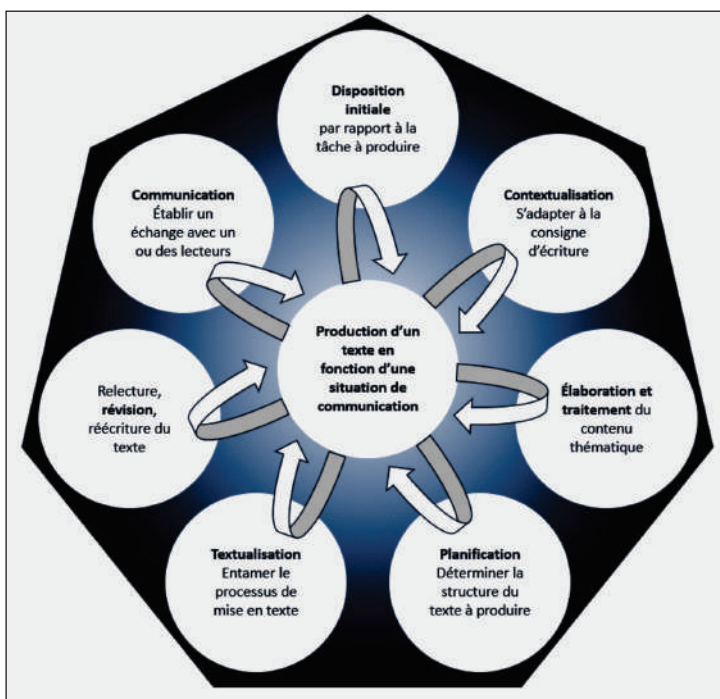
Les opérations de la production textuelle

La didactisation du concept de genre textuel permet également la conception de séquences didactiques qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage d'une grande variété de textes selon les situations de communication. Le design pédagogique mis de l'avant dans le développement du cours ELUE se fonde en grande partie sur les opérations de la production textuelle proposées par Dolz et al. (2011), soient la *contextualisation*, *l'élaboration* et *le traitement* des contenus thématiques, la *planification*, la *textualisation* et enfin la *relecture*, *la révision* et *la réécriture* du texte. Ces cinq opérations se rapportent toutes à la situation de communication qui dicte l'emploi d'un genre textuel en particulier.

À l'instar de Lousada et Dezutter (2018), il nous apparaît pertinent de prévoir une étape préliminaire, celle de la *Disponibilité*

initiale par rapport au texte à écrire, autrement dit, comment l'étudiant perçoit-il la tâche? quel temps est-il prêt à y investir? quel intérêt y accorde-t-il? Enfin, nous empruntons à Flower et Hayes (1980) les étapes de la publication et du retour sur la tâche d'écriture que nous avons combinées dans un volet intitulé *Communication*. La figure 2 montre le design pédagogique du cours ELUE sous forme schématique et l'annexe A, l'arborescence des thèmes abordés.

FIGURE 2 – Design pédagogique du cours ELUE



Note: Figure adaptée de Dolz et al. (2011).

Description des activités

Le design pédagogique du cours ELUE a été planifié dans le but d’immerger les étudiant.e.s dans la production d’écrits universitaires à travers la réalisation d’une tâche d’écriture complexe et authentique qui leur permettra d’aborder les différentes opérations de la production textuelle. Les contenus d’enseignement sont répartis entre les sept volets du modèle de rédaction de texte proposé. Chaque volet débute par une mise en contexte – où l’étudiant.e sera amené à réfléchir sur les dimensions conceptuelles et praxéologiques de son rapport à l’écrit (Blaser et *al.* 2015) et à réactiver ses connaissances – et se termine par un retour réflexif sur les apprentissages réalisés. Quatre situations d’évaluation en soutien à l’apprentissage ainsi qu’une situation d’évaluation certificative sont prévues à des moments clés de la production textuelle.

1. Disposition initiale par rapport au texte à produire

Avant d’aborder la tâche d’écriture, les étudiant.e.s sont invités à explorer leur propre rapport à l’écrit sur le plan des conceptions et des pratiques et à se prononcer sur divers mythes entourant l’écriture, son rôle, son apprentissage et ses usages.

2. Contextualisation : S’adapter à la consigne d’écriture

Les étudiant.e.s sont initiés au concept de genre textuel par le biais d’une activité inductive et d’exercices variés (voir Blaser et *al.* 2019). Comme première activité d’évaluation formative, ils auront à interpréter la consigne d’écriture de la situation d’évaluation certificative et à dégager les caractéristiques explicites et implicites du genre textuel qu’ils auront à produire.

3. Élaboration et traitement du contenu thématique

Les étudiant.e.s sont invités à développer le contenu thématique du texte à produire en fonction de la consigne d'écriture fournie. Les différentes activités proposées leur permettront de s'initier aux ressources documentaires et au fonctionnement des outils de recherche et d'archivage de l'information, d'explorer des stratégies de lecture couramment utilisées à l'université et de s'approprier l'information par le biais d'exercices sur la citation et la paraphrase. À la fin de ce volet, les étudiant.e.s soumettent les références pertinentes répertoriées lors de leur recherche documentaire et rapportent les stratégies de lecture et d'écriture utilisées pour élaborer le contenu thématique.

4. Planification : Déterminer la structure du texte à produire

Les activités proposées dans ce volet visent l'exploration de différentes façons d'organiser les contenus thématiques et de les hiérarchiser. L'activité d'évaluation formative porte sur la structure globale du texte à produire selon la consigne d'écriture.

5. Textualisation : Entamer le processus de mise en texte

À ce stade, les étudiant.e.s commencent la rédaction du texte de la situation d'évaluation certificative. Concomitamment, différentes activités leur permettent d'explorer une variété de stratégies d'écriture, dont le créacollage numérique (Peters et Gervais 2016), de réfléchir aux façons de se manifester dans un texte en tenant compte de l'intention de communication, et de s'approprier les normes de l'APA.

6. Relecture, révision et réécriture du texte

Avant de soumettre le texte produit pour l'évaluation formative, les étudiant.e.s sont invités à réviser leur texte. Pour les

accompagner dans cette tâche, les activités proposées portent sur la reconnaissance des erreurs et maladroites d'ordres sémantique et textuel les plus courantes (Blaser et Lanctôt 2021) et sur l'utilisation du logiciel *Antidote* – filtres de révision et d'inspection – dans le but de vérifier la cohérence entre le texte, la consigne d'écriture et les caractéristiques du genre textuel produit.

Communication : Établir un échange avec un ou des lecteurs

Bien que le volet *Communication* soit présenté en fin de parcours, des échanges entre les étudiant.e.s et avec les personnes formatrices sont prévus à chaque étape de la production textuelle. À ce stade-ci, ils ont donc déjà reçu de la rétroaction sur les écrits intermédiaires suivants : l'interprétation de la consigne d'écriture, l'élaboration, le traitement et l'organisation du contenu thématique et les différentes stratégies de documentation, de lecture et d'écriture utilisées. Après avoir déposé une première version du texte produit et reçu des commentaires formateurs, les étudiant.e.s auront l'occasion de réviser leur texte avant de le remettre pour recevoir une évaluation certificative.

Conclusion

Nous avons choisi de concevoir le cours ELUE en ligne pour mieux relever le défi de soutenir l'entrée dans la littérature universitaire de plusieurs centaines d'étudiant.e.s chaque année. Dans ce contexte, l'enseignement en ligne garantit une meilleure uniformité puisque les notions théoriques sont offertes par des expert.e.s sous forme de capsules audio ou vidéo, de PowerPoint, d'articles, etc., et ces interventions sont précédées ou suivies d'activités variées,

autoportantes, permettant aux étudiant.e.s de s'appropriier les contenus. Une équipe spécialisée dans la littératie universitaire assurera l'encadrement des étudiant.e.s sous la supervision des personnes responsables du cours. Précisons que les activités d'enseignement et d'apprentissage créées dans le cadre de la formation ELUE seront des ressources éducatives libres de droits et pourront donc être utilisées dans d'autres contextes d'enseignement.

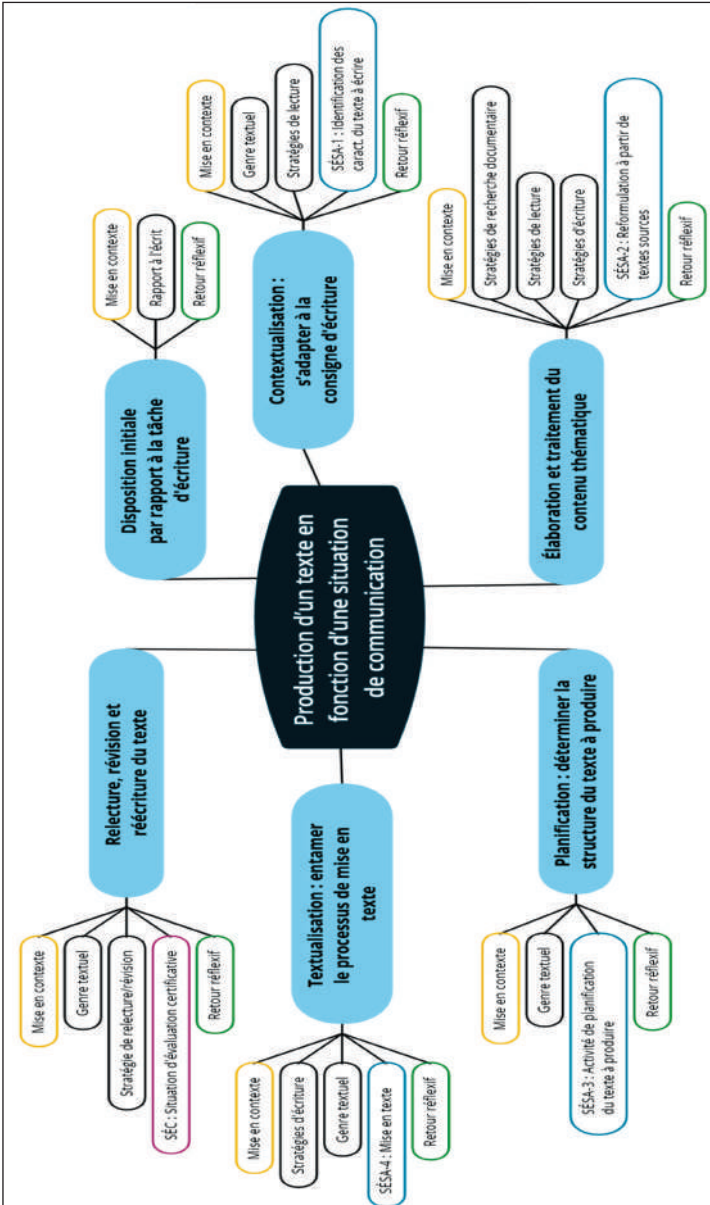
Références bibliographiques

- BEAUDET, C. (2015). "Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie." *Le français aujourd'hui*, vol. 190, n° 3, pp. 99-114.
- BLASER, C.; ÉMERY-BRUNEAU, J. et LANCTÔT, S. (2019). "Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire." *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 25, pp. 103-116.
- BLASER, C., LAMPRON, R. et SIMARD-DUPUIS, É. (2015). "Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants." *Lettrure*, n° 3, pp. 51-63.
- BLASER, C. et LANCTÔT, S. (2021). "Accompagner les doctorantes et doctorants dans l'appropriation de genres textuels : connaître les maladresses ou erreurs scripturales relatives à la définition d'un concept", in: FORGET, M.-H et MALO, A. (dir.) *(Se) Former par et à l'écriture du qualitatif*. Québec: Presses de l'université Laval, pp. 31-53.
- BOCH, F. et FRIER, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Saint-Martin-d'Hères: ELLUG.

- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lonay: Delachaux et Niestlé.
- CHARTRAND, S.-G.; ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (Didactica, c.é.f.). Consultable sur: https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf.
- DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2012). "Littéracies universitaires: présentation." *Pratiques*, 153-154, pp. 3-19.
- DOLZ, J., GAGNON, R. et VUILLET, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* 3^e éd. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, vol. 4.
- DONAHUE, C. (2010). "Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université: étude de cas." *Lidil*, 41, pp. 137-160.
- FLOWER, L. S. et HAYES, J. R. (1980). "The dynamic of composing: Making plans and juggling constraints", in: GREEG, L. W. et STEINBERG, E. R. (eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 31-50.
- LOUSADA, E. et DEZUTTER, O. (2018) *A formação para o letramento acadêmico em foco: elaboração de instrumentos para professores e futuros professores universitários*. Communication présentée au colloque ALES 2018, Santiago, Chili.
- PETERS, M. et GERVAIS, S. (2016). "Littératies et créacollage numérique." *Language and Literacy*, vol. 18, n° 2, pp. 62-78.

- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et systèmes de communication à l'université*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Université.
- REUTER, Y.; COHEN-AZRIA, C.; DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2013). "Genres", in: REUTER, Y.; COHEN-AZRIA, C.; DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, pp. 113-118.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (1997). "Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement." *Repères*, n° 15, pp. 27-41.
- SCHNEUWLY, B. et SALES CORDEIRO, G. (2016). "Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques", in: SALES CORDEIRO, G. et VRYDAGHS, D. (dir.) *Statuts des genres en didactique du français: recherche, formation et pratiques enseignantes*. Namur: Presses universitaires de Namur, pp. 83-128.

ANNEXE A. Arborescence des thèmes
abordés dans le cours ELUE.



APPRENDRE À AIMER ÉCRIRE: UN DÉFI SURMONTABLE POUR LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

*Christiane Blaser
Jacques Hillion*

Introduction

Dans cet article, nous présentons un dispositif didactique élaboré dans le cadre d'un cours du programme de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP). Le premier objectif de ce cours – *PPC519: Outils pour améliorer ses écrits* – est de “soigner” le rapport à l’écrit des étudiantes et étudiants de ce programme puis de les outiller pour qu’ils puissent mieux développer leurs compétences langagières et, ainsi, améliorer leurs productions écrites dans tous les cours de leur programme de formation universitaire et dans leur pratique professionnelle d’enseignants. Avec en points de mire les dimensions affective et praxéologique du rapport à l’écrit des

participants et participantes (Blaser, Saussez et Bouhon 2014), le dispositif est conçu sur le principe d'une alternance entre des ateliers d'écriture créative et des activités langagières centrées sur le genre textuel et le processus d'écriture. Le cours *PPC519* est dispensé par deux personnes: l'une spécialiste des ateliers d'écriture, l'autre spécialiste de la didactique de l'écriture.

Dans un premier temps, nous présentons le contexte dans lequel est né le cours *PPC519* et nous décrivons le dispositif didactique qui est au cœur de cette activité pédagogique; nous présentons ensuite les concepts au cœur du dispositif à savoir le rapport à l'écrit et le genre textuel, puis nous illustrons des changements dans le rapport à l'écrit des étudiantes et étudiants à travers leurs écrits et leurs témoignages.

Présentation du contexte et description du dispositif

Le cours *PPC519 – Outils pour améliorer ses écrits* (3 crédits¹) a été offert trois fois depuis sa création en 2018 et plus d'une soixantaine d'étudiantes et étudiants l'ont suivi. L'idée d'un tel cours a germé à l'issue d'une recherche portant sur le rapport à l'écrit des étudiants du BEP. Il fait partie des activités pédagogiques optionnelles proposées aux étudiants de ce programme inscrits à l'Université de Sherbrooke, au Québec. La plupart des personnes qui étudient dans ce programme de 120 crédits enseignent dans un centre de formation professionnelle un métier qu'elles ont exercé pendant plusieurs années, par exemple la mécanique, la coiffure, l'hygiène dentaire, la pâtisserie, etc. La moyenne d'âge des étudiants dépasse 40 ans au moment où ils s'inscrivent à l'université. La

1. À l'Université de Sherbrooke, une activité pédagogique de 3 crédits représente 45 heures de cours en classe et environ 90 h de travail personnel ou en équipe en dehors du cours.

durée des études varie de 5 à 10 ans, celles-ci se faisant à temps partiel, durant les fins de semaine, puisque ces personnes enseignent généralement à temps plein. Parmi les étudiantes et étudiants du BEP, nombreux sont ceux qui ont eu un parcours scolaire sinueux et écourté et, surtout, qui ont un rapport à l'écrit marqué par une faible confiance dans leurs capacités de lecteurs ou de scripteurs, voire par une anxiété profonde vis-à-vis de l'écrit (Blaser, Beaucher, Bouhon, Dezutter et Saussez 2014).

Le dispositif élaboré dans le cadre de l'activité *PPC519*, largement inspiré des travaux de Lafont-Terranova (2009) et de Lafont-Terranova et Niwese (2016), vise donc en premier lieu à (re)donner le goût de l'écriture aux étudiantes et étudiants à travers des ateliers d'écriture créative et ludique, autrement dit en agissant d'abord sur la dimension affective du rapport à l'écrit. Et puisqu'il est nécessaire aussi d'outiller les étudiantes et étudiants pour les rendre plus autonomes dans la rédaction des écrits à produire dans leur formation universitaire et dans leur pratique professionnelle, des activités visant l'appropriation du concept de genre textuel (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal 2015) et l'approfondissement des connaissances sur le processus et les stratégies d'écriture (Paradis 2012, 2013a, 2013b) viennent nourrir la dimension praxéologique du rapport à l'écrit.

Habituellement, le cours se déroule sur trois fins de semaine (samedi et dimanche).² Chaque journée est organisée sur la base de l'alternance entre ateliers d'écriture et activités langagières. La durée des ateliers d'écriture peut varier de 15 à 75 minutes, mais la structure est à peu près toujours la même: présentation de la consigne d'écriture, exécution de la consigne, lecture à haute voix, par les étudiantes et les étudiants, de leur texte, sur une base volontaire. Chaque lecture est suivie d'un échange durant lequel

2. À l'automne 2020, à cause du contexte de la Covid-19, la première fin de semaine de cours a eu lieu en présence, les cours suivants se sont déroulés à distance.

les participantes commentent ce qu’ils viennent d’entendre dans un climat respectueux et bienveillant, propice à l’expression d’une parole personnelle, voire intime, souvent chargée d’émotion. La nature des consignes est variée et évolutive afin de permettre aux étudiantes et étudiants d’expérimenter différents types d’écriture et d’aller vers des genres de textes de plus en plus élaborés. Par exemple, on commence volontiers par demander aux participantes et participants de rédiger une “petite annonce” en lien avec leur profession (sur le modèle suivant: enseignant de mécanique avec expérience cherche élèves motivés...) ou le mode d’emploi d’un outil ou d’un instrument qu’ils utilisent souvent. Les textes sont brefs, en lien avec des contenus familiers; ils permettent aux étudiantes et étudiants de se présenter, mais aussi de réaliser qu’ils ont une connaissance implicite du concept de genre textuel puisqu’ils reconnaissent spontanément les caractéristiques du genre “petite annonce” ou du genre “mode d’emploi”. Par la suite, les consignes évolue vers des écrits plus personnels, souvent ancrés dans leur réalité (par exemple la description d’un lieu qu’ils aiment particulièrement), puis vers des consignes qui prennent appui sur des extraits littéraires ou qui s’inscrivent dans des genres textuels aux contours précis, amenant progressivement les étudiants et les étudiantes dans des espaces moins familiers (par exemple l’écriture d’un Kasàlà, auto-panégyrique d’origine africaine, ou d’un slam). Considérés comme des écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton 2002), les textes produits dans les ateliers ne sont pas corrigés sur le plan de la langue ni même lus par les formateurs, sauf trois qui, choisis par les étudiantes et étudiants, feront l’objet d’une ou de plusieurs réécritures en vue d’être présentés dans un dossier final pour être évalués.

Quant aux activités langagières, elles sont la plupart du temps réalisées en équipe de deux à quatre personnes sous la guidance des formateurs, dans une approche inductive. Les étudiantes et étudiants sont ainsi amenés à s’approprier le concept de genre textuel à travers diverses activités bien encadrées. Ils sont invités aussi à

réfléchir à leur propre processus d'écriture puis à découvrir celui de scripteurs experts. Des stratégies de planification, de mise en texte et de révision correction leur sont proposées pour compléter celles qui ont été inventoriées par le groupe dans un échange où chacun et chacune s'exprimer sur ses manières de faire. Les écrits produits en atelier d'écriture permettent ensuite aux étudiantes et étudiants d'expérimenter de nouvelles stratégies.

Les concepts au cœur du cours

L'activité *PPC519* est bâtie autour du rapport à l'écrit et du genre textuel, concepts centraux de la didactique de l'écrit depuis plus de deux décennies.

Le concept de rapport à l'écrit

Sans détailler les origines du concept de *rapport à*, mentionnons que les expressions *rapport à l'écriture* et *rapport à l'écrit* découlent de l'expression *rapport au savoir*, concept construit au sein d'équipes multidisciplinaires (sociologie, éducation, psychologie...) dont celle d'ESCOL (éducation et scolarisation) au début des années 1990 (Reuter 2007). Dans la même décennie, Christine Barré-De Miniac mène ses premiers travaux sur le rapport à l'écriture et publie, en 2000, un ouvrage qui demeure aujourd'hui encore une référence incontournable en didactique du français. Pour cette didacticienne, "le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages" (Barré-De Miniac 2000[2015, p. 13]).

La conceptualisation du rapport à l'écriture jaillit de la nécessité de tenir compte de la complexité de l'enseignement et de

l'apprentissage de l'écriture qui vont au-delà des caractéristiques formelles de la langue. Au Québec, les travaux de Barré-De Miniac ont eu de nombreux échos, entre autres dans les recherches de Chartrand et Blaser (2008), Dezutter et Mercier (2012), Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2014), Maynard et Armand (2016), pour qui le concept de rapport à *l'écriture* est devenu rapport à *l'écrit*, englobant ainsi la lecture, considérée dans ces contextes de recherche comme indissociable de l'écriture. Ainsi, le rapport à l'écrit est défini comme “une relation de sens [...] entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions” (Chartrand et Blaser 2008, p. 111). Dans le but d'opérationnaliser le concept dans une recherche portant sur le rôle et la place de l'écrit (lecture et écriture) dans les disciplines scolaires (histoire et sciences), Chartrand et Blaser vont décliner le rapport à l'écrit en quatre dimensions – affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique – qui concernent, respectivement, les sentiments éprouvés pour l'écrit; les valeurs qui lui sont accordées; les idées, les opinions, les théories au sujet de l'écrit, de son enseignement et de son apprentissage; et enfin, tous les aspects liés aux pratiques entourant l'écrit. Ce sont ces mêmes dimensions qui permettront, dans une recherche menée de 2011 à 2014, d'analyser et de comparer le rapport à l'écrit d'étudiants en formation à l'enseignement secondaire et d'étudiants en formation professionnelle (Blaser, Saussez et Bouhon 2014; Beaucher *et al.* 2014). Le cours *PPC519* est une des retombées de cette recherche qui a confirmé que le rapport à l'écrit des étudiants du BEP est le lieu de sentiments souvent négatifs vis-à-vis de l'écrit et de conceptions profondément ancrées quant à leur incapacité à apprendre à écrire. Mais la recherche a montré aussi que le rapport à l'écrit de ces étudiants se transforment durant la formation universitaire. Les progrès que réalisent les étudiants du BEP sur le plan de la langue pendant leurs études ébranlent leurs conceptions de l'apprentissage de l'écriture et, surtout, leur permet de découvrir le rôle déterminant de l'écrit dans la construction et l'appropriation des apprentissages (Chabanne et Bucheton 2002; Beaucher *et al.* 2014).

Le concept de genre textuel

Concept fondamental en didactique de l'écrit, les genres textuels, ou genres du discours, "sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale" (Reuter 2007, p. 117). L'appropriation du concept de genre textuel par les étudiants est une condition pour être en mesure d'agir sur le plan du langage, tant à l'oral qu'à l'écrit, et cela parce que toute communication entre humains s'inscrit dans un genre du discours (Schneuwly et Sales Cordeiro 2016). Et ces genres ont des caractéristiques qu'il est possible d'identifier et d'enseigner, d'où l'intérêt de ce concept pour la didactique du français en particulier, mais aussi pour la didactique d'autres disciplines scolaires puisque chacune a ses genres textuels spécifiques. Pour mener les activités sur le genre textuel dans le cours *PPC519*, nous avons emprunté le cadre conceptuel élaboré par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) pour analyser 50 genres de textes utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire. Ces didacticiennes retiennent cinq types de caractéristiques dont l'identification permet d'affirmer qu'un texte appartient à une famille spécifique. Ces caractéristiques sont d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammaticale et graphique ou visuel. Les caractéristiques communicationnelles concernent la situation et l'intention de communication: qui écrit (énonciateur) ? à qui (destinataire)? dans quel but (intention)? d'où (lieu de production) ? Les caractéristiques textuelles renvoient à la structure générale du texte, au système énonciatif (comment se manifeste l'énonciateur dans le texte ? quelles voix convoque-t-il ?), au type de séquences qui composent le texte (descriptive, narrative, argumentative...). Les caractéristiques sémantiques concernent entre autres les aspects liés au type de vocabulaire utilisé dans le texte (familier, courant, soutenu, spécialisé...). Les caractéristiques grammaticales renvoient à des particularités comme le type de

phrases utilisées ou la ponctuation. Enfin, les caractéristiques graphiques ou visuelles concernent l'usage des tableaux, figures, graphiques, images, etc.

Indices de changements dans le rapport à l'écrit des étudiantes et étudiants

Pour identifier des changements dans le rapport à l'écrit des étudiantes et étudiants, nous nous sommes appuyés sur le dossier final qu'ils produisent au terme du cours. Ce dossier comprend trois textes rédigés dans les ateliers et présentés en plusieurs versions successives (versions initiale, intermédiaire et finale); il comprend également des commentaires réflexifs sur le processus d'écriture des textes, sur les stratégies employées, sur les apprentissages réalisés, ainsi que sur le rapport à l'écrit et sa transformation, s'il y a lieu. Il est demandé aux participants et aux participantes de restituer leur vécu au plus près de la réalité, que celle-ci soit négative ou positive à leurs yeux. En reprenant les dossiers des trois années successives où a été offert le cours, nous avons dégagé des indices permettant d'illustrer des changements dans le rapport à l'écrit des étudiantes et étudiants dans ses dimensions praxéologique et affective. Nous avons également pu identifier certains outils ou facteurs qui semblent favoriser ces changements.

Changements sur la dimension praxéologique

Dans les travaux des étudiants et des étudiantes apparaissent deux catégories de changements, qui sont d'ailleurs liées entre elles: la première concerne le processus même d'écriture, tandis que la seconde se rapporte à l'acquisition de nouvelles compétences, de nouvelles habiletés d'écriture.

La notion de processus d'écriture est nouvelle pour un certain nombre de participants et de participantes, qui conçoivent souvent que les bons scripteurs rédigent leurs textes d'un seul jet, presque sans efforts et, surtout, sans erreurs.

J'ai appris que la production d'un texte a besoin de tout un processus. Bien que cela demande du temps, c'est un incontournable. En contrepartie, ma vision de la production d'un texte a changé complètement. (M.V.N. 2019)

Le cours leur permet d'expérimenter d'autres manières d'écrire et, ainsi, d'accéder à la pertinence du travail de réécriture:

J'ai pu voir le bienfait d'écrire une première version, une seconde et voir³ même une troisième. (P.L. 2020)

La seconde catégorie de changements réside dans l'acquisition de nouvelles habiletés d'écriture. Celles-ci sont souvent présentées en lien avec les caractéristiques du genre textuel, qui offrent aux étudiants et aux étudiantes des paramètres sur lesquels poser leur attention lors du travail d'écriture ou de réécriture. Les témoignages en ce sens sont nombreux. En voici quelques-uns:

[...] je m'interroge sur qui est le destinataire, quelle est mon intention, est-ce que j'utilise les mêmes temps verbaux, la structure du texte, la ponctuation, le vocabulaire et les images qui y sont attachées. Bien sûr, cela se fait parfois en quelques secondes, selon le type de message que je veux transmettre, mais tout cela a grandement augmenté la communication dans mes écrits. De ce fait, l'impact de ce cours sur mes écrits a été constructif et positif. (F.L. 2020)

3. Nous rapportons les propos des étudiantes et étudiants sans les corriger.

Les explications qui m’ont le plus aidé à clarifier la conception d’un texte sont les caractéristiques des genres textuels. Ces descriptions me permettront de concevoir mes textes de la bonne façon et d’établir la structure dans laquelle je vais présenter mes idées. Les éléments auxquels je porterai attention le plus sont les caractéristiques communicationnelles et textuelles. (F.R. 2020)

Le cours m’a permis d’évaluer les caractéristiques de mes textes et de voir des façons de les améliorer. J’ai apprécié qu’on voie le français autrement que “grammaire et orthographe”. (2019)

Pour matérialiser ce que peut donner le travail de réécriture, voici un exemple de texte dans sa version initiale et dans sa version finale. L’auteur est menuisier et a écrit ce texte dans le cadre de l’atelier “Une personne qui a compté pour moi”. Voici la version initiale:

Une personne qui a compter
Un personnage qui a eu une influence sur moi et qui a réorienté ma vie sans le vouloir est surement Marc Lafleur.⁴
Marc est un contracteur en découpe et montage de vêtement. Il est également éleveur de chevaux de course.
Il a donc a son emploi plusieurs couturière qui fait le montage des vêtements et lui s’occupe de taillé les vêtements. Production commercial oblige il taille deux cent vêtements et plus en même temps. Ce qui lui laisse du temps pour s’occupé de ses chevaux.
Une de mes sœurs travail pour lui a une certaine époque et comme il a besoin de réparation a son atelier, ma sœur nous mets en contact.
J’effectue les transformations qu’il demande en lui suggérant certain ajout pour améliorer le rendement de son atelier.

4. Nom fictif.

Marc me dit une phrase toute simple que je n'avais jamais entendu par d'autre. La petite phrase magique qui allait changé ma perception de moi.

Tu es un gars super intelligent tu pourrais aller beaucoup plus loin que ce que tu fais là.

Au moment où on m'a demandé de devenir enseignant, J'aurais normalement dit non. Mais dans ma tête, J'ai vue Marc me répété tu es un gars super intelligent et j'ai pris la chance de dire oui

Donc aujourd'hui si je suis enseignant, Je peux dire merci Marc. (M.F. 2018)

Et voici le texte dans sa version finale, dans laquelle on constate de nombreux changements.

Une personne qui a vraiment compté pour moi

La vie nous amène parfois à faire des choix, à réfléchir sur notre avenir. Les moyens qu'elle prend ne sont pas toujours très évidents. Elle fait passer dans nos vies des gens ou des situations qui vont influencer sur la direction que nos existences prendront. Ainsi, laissez-moi vous raconter une anecdote qui allait me faire prendre une toute nouvelle direction.

Il y a de cela déjà vingt-cinq ans. Ma sœur Hélène, qui est couturière, travaillait pour un entrepreneur de Mirabel. Une petite entreprise qui comptait six couturières et un tailleur. Ce dernier était le propriétaire de cette entreprise. Comme il demeurait en zone rurale il possédait également une écurie d'élevage de chevaux de course. Pour des raisons de commodité ou d'espace disponible, il avait transformé le devant de son écurie en atelier de couture. Production commerciale oblige, Marc taille deux cents vêtements et plus en même temps. Ce qui lui laisse du temps pour s'occuper de ses chevaux.

Marc avait quelques modifications et réparations à faire à son atelier et se cherchait un menuisier capable de faire le travail. C'est alors que ma sœur nous a mis en contact. Une fois sur

place, celui qui allait devenir mon ami Marc, m'expliqua ce qu'il voulait comme modification et les réparations qu'il comptait apporter. Mais plus il m'expliquait et plus je trouvais contraignante et pas très fonctionnelle la disposition qu'il voulait. Je lui ai donc suggéré ma façon de voir la disposition. En construction certaines règles de disposition s'applique afin d'éviter les endroits de travail ou de circulation trop exigus.

Une fois les premiers travaux terminés, je pouvais voir sur le visage de mon employeur un sourire qui trahissait sa satisfaction. Marc prononça une phrase qui me frappa. Je ne croyais pas avoir ressenti que quelqu'un me faisait autant confiance avant ce jour. La petite phrase magique qui allait changer ma perception de moi. " Tu es un gars super intelligent tu pourrais aller beaucoup plus loin que ce que tu fais là."

S'il y a un homme qui a eu une influence positive sur moi et qui m'a permis de réorienter ma vie, et ce sans le vouloir, c'est sûrement Marc Lafleur.

Le jour où on m'a demandé d'enseigner j'aurais normalement dit non. Mais dans ma tête, j'ai entendu Marc me répéter tu es un gars super intelligent... et j'ai pris la chance de dire oui.

Donc aujourd'hui si je suis enseignant, je peux dire merci Marc. (M.F. 2018)

Dans cette version, l'étudiant met en contexte le sujet de son récit, il interpelle le lecteur pour l'inviter à écouter son histoire. Il enrichit le texte de nombreux détails permettant de mieux comprendre qui est son ami Marc; il décrit aussi plus précisément le rôle que lui-même a joué dans l'établissement de la relation d'amitié en révélant ses compétences de menuisier. Il ajoute des balises temporelles, etc. Bref, l'amélioration entre les deux versions est importante, autant sur le plan de l'histoire que de la langue. L'étudiant aura peut-être demandé de l'aide pour corriger son texte (ou pas), mais le fait est que la version finale, sans être parfaite, démontre une volonté claire de présenter un texte satisfaisant sur le plan de la qualité de la langue.

L'acquisition de ces nouveaux outils et de ces nouvelles habiletés pour la composition et la révision de leurs textes contribue à renouveler la dimension affective du rapport à l'écrit des étudiants et étudiantes. Ce ne sont toutefois pas les seuls facteurs de changement.

Changements dans la dimension affective

Comme nous l'avons indiqué précédemment, un grand nombre de personnes participant à ce cours ont un rapport à l'écrit marqué par un parcours scolaire difficile. Elles ont une très faible confiance dans leurs capacités d'écriture et une pratique d'écriture réduite au strict minimum:

Depuis que je me souviens, je déteste le français. Surtout dans sa forme orthographique et grammaticale. (P.-L. L. 2020)
Pour tout vous avouer, je pars de très loin pour ce qui est de l'écriture. (P.L. 2020)

Les témoignages évoquant la peur et le manque de confiance sont nombreux. En tant que formateurs aimant la langue et l'écrit, nous ne pouvons d'ailleurs empêcher une certaine émotion lorsque nous comparons l'expérience antérieure de certains ou certaines avec l'écriture (et l'école d'une manière plus large) et ce qu'ils peuvent produire lorsqu'on change les conditions de production de l'écrit. Le cas de F.L. est éloquent; voici ce qu'il écrit à propos d'un de ses textes:

Le slam ON AVANCE pour moi ce veux une espèce de cris du cœur envers une anarchie, un système scolaire défaillant qui abandonne les élèves non studieux et les rejette en l'ai plaçant a l'arrière de la classe, car ces cela que j'ai vécu pendant ma jeunesse. (F.L. 2020)

Et voici le texte en question:

On avance (slam)
21 Décembre 1972, je sors de ma cachette, c'est froid,
mais c'est beau, lumineux.
Je joue, je marche, je pleure, on avance, on avance.
Six ans plus tard, je commence ce qu'on appelle l'école. Je vais faire
ça 11 ans de temps pour rien, on avance, on avance.
On fait du ski-doo, du motocross, on se casse pas la tête, mais les
os. 18 ans plus tard, je commence à faire du plâtre, pis sa c'est
passionnant, on avance, on avance.
Vingt et un ans plus tard on s'achète une maison laide que l'on
rénove avec acharnement et sueur, on avance, on avance.
Trente-huit ans plus tard a mi-chemin de la vie, on commence à
enseigner pour apprendre le métier a d'autre qui
ont perdu 11 ans aussi.
Eux aussi comprennent que ça commence là.
Quoi ça ?
La vie criss !
On avance, on avance.
Quarante-huit ans et 10 mois, je slam avec le docteur Hillion dans un
cours fantastique de l'université de Sherbrooke,
on avance, on avance.
Je sais pas combien de temps y reste mais on avance,
pis on recule jamais. (F.L 2020)

On peut noter la force de ce texte et aussi, incidemment, le fait que son auteur ait fait un effort considérable sur l'orthographe (que nous n'avons pas corrigée), montrant que l'amour de l'écriture nourrit le désir de bien écrire, et que cela peut s'étendre jusqu'à l'orthographe.

Les retours sont éloquents et spontanés en ce qui concerne l'évolution de la dimension affective de leur rapport à l'écrit. Deux aspects se dégagent, le premier se manifeste par un gain de confiance. Nous n'en citons qu'un seul, mais les témoignages sont fort nombreux en ce sens:

Dans le cours 519 on devrait lire outils pour améliorer ses écrits et sa confiance en soi. Ce cours m'a apporté de la confiance à écrire. (M.S. 2020)

L'autre aspect concerne l'amour de l'écriture, le plaisir pris à écrire. Là aussi, les témoignages sont nombreux, attestant de la découverte du plaisir d'écrire, du fait que l'on peut donc aimer l'écriture. En voici quelques-uns:

Je n'ai pas appris à écrire, j'ai appris à aimer écrire et pour moi c'est là toute la différence. (P.-L.G. 2020)

Enfin, je venais de comprendre comment l'écriture pouvait devenir une passion pour certaines personnes. (M.S. 2020)

J'ai vraiment l'intention d'écrire plus à l'avenir. Mon lien avec l'écriture a littéralement fait un virage à 180 degrés. (J.H. 2020)

Nous avons également pu relever ce qui contribue à ces évolutions, soit dans notre propre observation, soit dans les retours des étudiants et des étudiantes.

Facteurs contribuant au renouvellement du rapport à l'écrit

Après trois éditions du cours PPC519, il nous semble que le dispositif élaboré est bien adapté à ce public d'étudiants. Trois éléments nous semblent expliquer ce succès: un bon équilibre entre les ateliers d'écriture et les activités centrées sur la langue; l'accent sur le contenu des écrits plutôt que sur la qualité de la langue; un enseignement en tandem qui porte fruit grâce à la complémentarité des compétences des personnes formatrices.

Assurément, une des forces du dispositif conçu repose sur l'alternance entre les ateliers d'écriture créative et ludique et les

activités langagières centrées sur le genre textuel et le processus d'écriture. La formule a permis de mieux assimiler les notions théoriques sans provoquer de surcharge cognitive comme c'est souvent le cas dans les cours intensifs de ce type où, après une semaine de travail, les étudiants doivent se concentrer sept heures d'affilée, et ce, deux jours consécutifs. Le témoignage suivant est éloquent à ce sujet:

Les séquences de théorie bien dosées et les ateliers d'écriture m'ont permis de passer des journées amusantes. Je me rappelle que mon collègue m'a dit, à la sortie du premier dimanche, c'est la première fois que je sors d'un cours après une fin de semaine et que je n'ai pas mal à la tête. J'étais d'accord avec lui.

Les participants et les participantes soulignent également l'absence totale de pression mise sur l'orthographe, la mise en avant par les formateurs des qualités des textes et non des erreurs (lorsque nécessaire on évoque plutôt des pistes d'amélioration). Axer les retours sur l'expression, la construction du texte, la cohésion entre le genre de texte envisagé et la forme qu'il prenait concrètement a permis aux étudiants de s'affranchir d'un rapport parfois anxieux à l'orthographe et d'améliorer leur relation affective à l'écrit:

J'ai bien aimé que le cours ne soit pas axé sur la rigidité orthographique. Ça nous a permis de nous abandonner plus, de moins réfléchir à nos fautes d'orthographe, de laisser libre cours à l'imagination et de mettre de côté la logique. Très libérateur! (JM)

Ces premiers constats concernant ce cours et son adéquation à ce type de public nous incite à l'inscrire plus efficacement dans le cursus du BEP.

En conclusion

La dernière édition du cours a été un peu différente, pandémie oblige. Nous avons pu donner deux jours de cours en présence, ce qui nous a permis de poser les bases tant pour les dimensions du genre textuel que pour la mise en confiance concernant les écrits d'atelier. Une fois ces bases posées, l'enseignement à distance n'a pas posé de problèmes particuliers, le travail autour de la réécriture des textes pouvant facilement se faire et s'accompagner en virtuel. Par ailleurs, les retombées observées nous laissent penser que ce cours gagnerait à être dispensé en début de cursus, la confiance et les habiletés acquises pouvant certainement alléger et favoriser les travaux d'écriture ultérieurs des étudiants et des étudiantes tout au long de leur parcours.

Références bibliographiques

- BARRÉ-de MINIAC, C. (2000[2015]). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- _____. (2002). "Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions." *Pratiques*, n° 113-114, pp. 29-40.
- _____. (2008). "Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique", in: CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (dir.) *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (vol. 12). Namur: Diptyque.
- BEAUCHER, C.; BLASER, C. et DEZUTTER, O. (2014). "Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois." *Raido*, vol. 8 , n° 16, pp. 141-155.

- BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse non publiée. Québec: Université Laval.
- BLASER, C.; BEAUCHER, C.; BOUHON, M.; DEZUTTER, O. et SAUSSEZ, F. (2014). *Le rapport à l'écrit des enseignants: un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves*. Rapport de recherche, Québec: FRQ-SC.
- BLASER, C.; LAMPRON, R. et SIMARD-DUPOUIS, É. (2015). "Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants (en ligne)." *Lettrure*, n° 3, pp. 51-63. ABLF Asbl.
- BLASER, C.; SAUSSEZ, F. et BOUHON, M. (2014). "Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement", in: MORISSE, M. et LAFORTUNE, L. (dir.) *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 125-142.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2012). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2008). "Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit", in: CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (dir.) *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Diptyque, vol. 12.
- CHARTRAND, S.-G.; ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec: Didactica, c.é.f.
- DEZUTTER, O. et MERCIER, J.-P. (2012). "La notion de rapport à l'écrit." *Québec français*, n °167, pp. 73-74.

- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: Presses de l'Université de Namur, Diptyque 15.
- LAFONT-TERRANOVA, J. et NIWESE, M. (2016). "Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture", in: LAFONT-TERRANOVA, J.; BLASER, C. et COLIN, D. (dir.) *Rapport à l'écriture et contextes de formation* (vol. 19). Sherbrooke: Nouveau cahier de la recherche en éducation (NCRE), pp. 10-32.
- MAYNARD, C. et ARMAND, F. (2016). "Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones." *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 19, n° 2, pp. 134-160.
- PARADIS, H. (2012). "La planification d'un texte: pourquoi, comment?" *Correspondance*, vol. 18, n° 1.
- _____. (2013a). "La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données." *Correspondance*, vol. 18, n° 2.
- _____. (2013b). "La réécriture." *Correspondance*, vol. 18, n° 2.
- REUTER, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- SCHNEUWLY, B. et SALES CORDEIRO, G. (2016). "Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement: comparaison de deux approches didactiques", in: SALES CORDEIRO, G. et VRYDAGHS, D. (dir.) *Statuts des genres en didactique du français*. Namur: Presses universitaires de Namur.

CURSO ESCRITA ACADÊMICA EM FRANCÊS: UM DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA APOIAR A MOBILIDADE ACADÊMICA

*Eliane G. Lousada
Jaci Brasil Tonelli
Ana Paula Silva Dias*

Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar um dispositivo didático para o ensino do francês como LE em contexto universitário. O curso que descreveremos foi proposto a partir de uma parceria entre o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) e a Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG) da Universidade de São Paulo (USP) para contribuir para a internacionalização das pesquisas e para a mobilidade acadêmica. Detalharemos o contexto em que foi utilizado, dando destaque para o material didático elaborado.

No cenário universitário atual, há uma busca pela internacionalização das universidades e das pesquisas, o que

pode ser exemplificado, no caso do Brasil, pela inserção desse item como um dos critérios de avaliação dos Programas de Pós-graduação. Atualmente, além da tradicional bolsa PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior), outras bolsas foram criadas e têm sido oferecidas; há ainda a possibilidade de mobilidade dos pesquisadores em formação ou já formados por meio de bolsas internacionais.

Nesse contexto, a língua francesa tem papel importante, pois está ligada à internacionalização, sobretudo nas pesquisas produzidas na área de humanidades e também em outras áreas, por exemplo as escolas politécnicas que possuem convênios internacionais para obtenção de dupla diplomação na graduação. No caso da Escola Politécnica (Poli) da Universidade de São Paulo, desde 1998 é oferecida a possibilidade de realizar parte dos estudos de graduação no exterior.¹ Em 2021, a Poli contava com convênios com 17 universidades francesas, sendo esse o país com o qual a instituição tem mais parcerias.

A possibilidade de levar em conta a língua francesa nos contextos de internacionalização levanta outras questões que se articulam à perspectiva do plurilinguismo, representada como uma alternativa à hegemonia de uma única língua. Essa abordagem se materializou na criação do Observatório Europeu do Plurilinguismo,² assim como na percepção de uma ciência plurilíngue (Gajo 2013) na qual se entende que existem variadas línguas-culturas e diferentes maneiras de conceber as pesquisas. Assim, em nossas pesquisas, procuramos adotar uma postura de valorização do plurilinguismo, não apenas para as pesquisas sobre as línguas, mas para as pesquisas em geral.

1. Para mais informações, verificar o site: <https://www.poli.usp.br/internacional>.

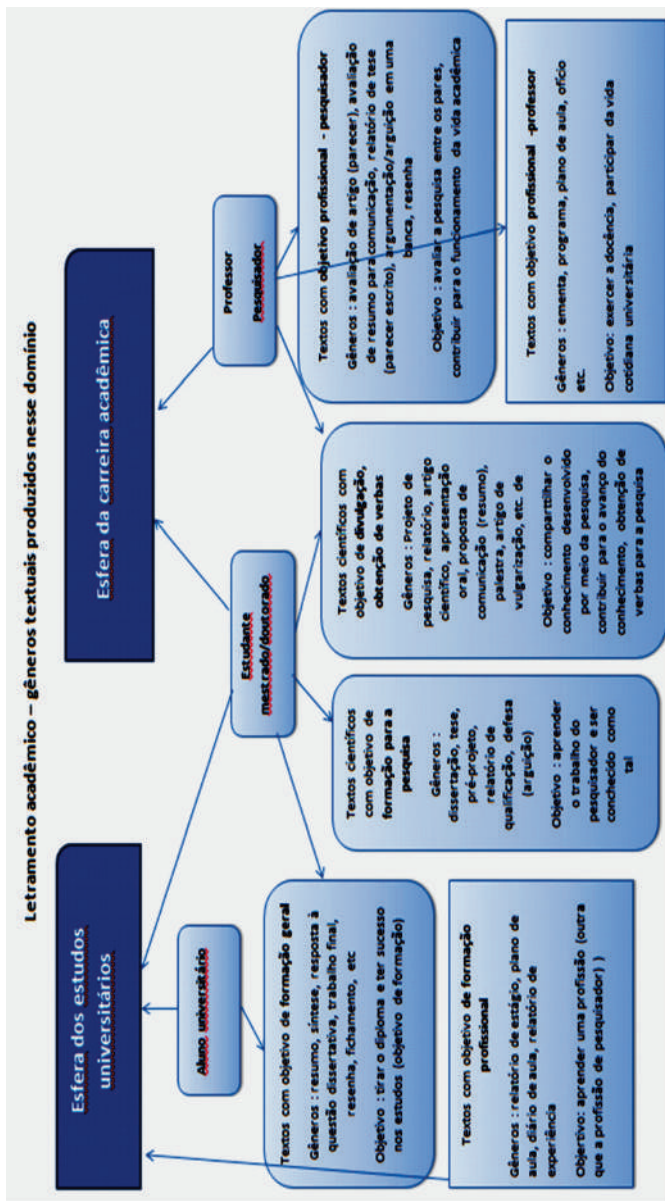
2. Para mais informações, consultar: <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/>.

Muitos pós-graduandos fazem estágio doutoral em universidades francófonas e vários são os trabalhos de pesquisadores e pós-graduandos que utilizam a língua francesa para divulgar os estudos (Silva e Lousada 2014) em congressos internacionais, por exemplo. Além disso, outras ações como realização de projetos de pesquisa em parceria com universidades estrangeiras, acolhida de professores visitantes vindos de outros países e realização de estágios de formação no exterior, por parte dos discentes e docentes de universidades brasileiras, são encorajadas pelos programas de pós-graduação.

Na verdade, antes mesmo dos estudos pós-graduados, ao ingressar na graduação, os alunos não estão preparados para produzir os gêneros demandados nesse contexto. Dessa situação, emerge um primeiro desafio: ser capaz de redigir textos respeitando uma escrita mais formal (Bazerman, Bonini e Figueiredo 2009; Delcambre e Lahanier-Reuter 2010; Pereira 2014; Thaïss et al. 2012), própria da esfera dos estudos universitários (Lousada e Dezutter 2016). Ao ingressarem no mestrado e no doutorado, os pós-graduandos precisam também aprender a produzir os gêneros da esfera científica/acadêmica (Lousada e Dezutter 2016), como o artigo científico, a dissertação e a tese, para atender às exigências dos programas de pós-graduação, é quando se veem face a um segundo desafio. Quando eles devem realizar produções textuais em língua estrangeira no contexto universitário/acadêmico, o desafio passa a ser triplo, pois exige o domínio da língua, dos gêneros da esfera universitária, mas, também de gêneros de divulgação de pesquisas.

Na imagem abaixo, vemos a apresentação esquemática das esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica. Os estudantes de pós-graduação encontram-se entre essas duas esferas, produzindo textos de gêneros textuais que têm como objetivo: a formação geral, a formação para a pesquisa, a divulgação da pesquisa e a obtenção de verbas, entre outros.

FIGURA 1 – Gêneros de textos e Letramento Acadêmico



Fonte: Lousada e Dezutter (2016).

Se tomamos a situação em que o aluno realiza um estágio de pesquisa em um contexto francófono, além dos gêneros textuais dessas duas esferas, ele também precisará conhecer gêneros ocultos (Swales e Feak 1994), como o e-mail ou a conversa com o orientador/supervisor na universidade estrangeira. Retomaremos essas reflexões ao apresentar os gêneros textuais trabalhados durante o curso.

Nesse contexto de internacionalização das pesquisas, um curso sobre Produção Textual Acadêmica em Francês foi proposto em parceria com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) e o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) para formar pós-graduandos para produzirem os gêneros textuais mais frequentemente solicitados nesse contexto. Nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar esse curso, detalhando sua contribuição para o letramento acadêmico.

O presente capítulo se divide da seguinte maneira: apresentaremos o quadro teórico que subsidiou a elaboração do curso, para em seguida descrever o curso; por fim, apresentaremos alguns comentários dos alunos após a realização do curso.

Quadro teórico-metodológico

Tanto a pesquisa a partir do curso que descrevemos neste capítulo, quanto o próprio curso, baseamo-nos no quadro epistemológico geral do Interacionismo Social, tal como desenvolvido por Vygotski (1997), que propõe uma compreensão do desenvolvimento humano no que diz respeito à ontogênese.

A partir dessa orientação epistemológica geral, baseamo-nos em pesquisas sobre a linguagem e seu papel no desenvolvimento humano e nos estudos sobre didática das línguas e engenharia didática realizados pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1999, 2019), uma corrente que deu continuidade aos estudos vigotskianos aprofundando-se no desenvolvimento que ocorre na e pela linguagem. Além disso, apoiamo-nos em pesquisas realizadas

sobre letramento acadêmico e escrita acadêmica não apenas em língua francesa como também em português e em inglês.

Na perspectiva vigotskiana, a língua é entendida como um construto social que tem função de mediação em diversos processos psíquicos, além de ser um meio para agir no mundo. Vigotski (1997) compreende o desenvolvimento humano como um movimento não linear, que parte do social, do interpessoal, para o intrapessoal, por um processo de apropriação. Os estudos realizados pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), iniciado na Unidade Didática da Universidade de Genebra, buscam apresentar um arcabouço para o ensino das línguas, tendo como base a compreensão vigotskiana do papel da linguagem para o desenvolvimento humano, no qual os gêneros textuais são vistos como uma forma de aprendizagem social.

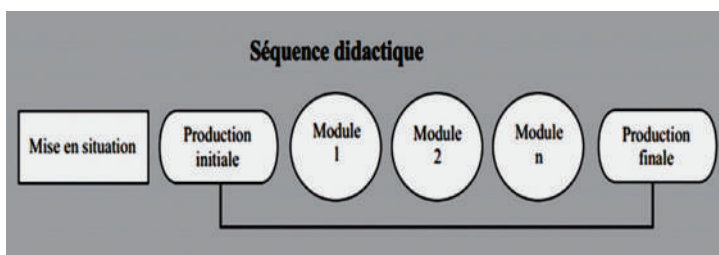
O ISD propõe um modelo de análise textual (Bronckart 1999, 2006), que prevê a elaboração de hipóteses sobre o contexto físico e sociossubjetivo de produção dos textos, para em seguida descrever as três camadas do folhado textual: infraestrutura geral do texto, coerência temática e coerência pragmática. No nível da infraestrutura geral do texto são propostas categorias como o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso (relato interativo, narração, discurso teórico e discurso interativo) e as eventuais sequências. Os tipos de discurso são uma categoria que se destaca, pois podem ser vistos como formatos que contribuem para o desenvolvimento de formas de raciocínio. A coerência temática compreende os mecanismos de conexão e de coesão nominal, enquanto a coerência pragmática do texto se declina em vozes e modalizações. Esse modelo de análise textual tem sido bastante útil em nossas pesquisas, pois permite que analisemos textos de uma grande variedade de gêneros e com finalidades diversas, inclusive a de elaborar modelos didáticos de gêneros acadêmicos que nos auxiliam nos cursos que oferecemos.

Para tornar possível o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, foram propostas duas noções, a de Modelo didático (De Pietro *et al.* 2004; De Pietro e Schneuwly 2003) e a de Sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004). O Modelo didático

descreve um gênero textual, detalhando os objetos potenciais a serem ensinados. Ele é a base para a elaboração de n seqüências didáticas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), descrevem a seqüência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A imagem abaixo descreve as etapas que compõem uma seqüência didática.

FIGURA 2 – Seqüência Didática



Fonte: (Dolz, Noverraz et Schneuwly 2004).

Na perspectiva do ISD, “o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (Dolz e Schneuwly 1999, p. 7), isso porque, no trabalho com o ensino-aprendizagem de gêneros textuais o objetivo está no desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier e Bronckart 1993), que poderão ser mobilizadas ao produzir outro gênero textual. Em outras palavras para dar um exemplo ligado aos aspectos linguístico-discursivos, ao aprender a usar alternadamente verbos no *passé composé* (pretérito perfeito) e no *imparfait* (pretérito imperfeito) para produzir um relato de viagem, esse aprendiz poderá mobilizar essa operação de linguagem ao produzir outro gênero textual na qual ela seja requerida, como uma conversa sobre como foi o final de semana.

As capacidades de linguagem podem ser divididas em três: as capacidades de ação, ligadas às representações sobre a situação

de produção: quem escreve, para quem, com qual objetivo; as capacidades discursivas, relacionadas à escolha e organização dos conteúdos temáticos, a mobilização dos tipos de discurso e das sequências; e as capacidades linguístico-discursivas ligadas aos mecanismos de textualização. Essa divisão é realizada para finalidades descritivas e didáticas, já que as três capacidades estão sempre interrelacionadas na produção textual.

Recentemente, além da elaboração e aplicação de sequências didáticas voltadas ao ensino de gêneros textuais, os itinerários (Colognesi e Dolz 2017) têm sido implementados em diferentes contextos. O itinerário foi proposto em uma abordagem de progressão da produção escrita e centra-se em gêneros textuais escritos, mas também pode ser usado para trabalhar gêneros orais (Colognesi e Dolz 2017, p. 182). Para propô-lo foram mescladas duas abordagens da didática das línguas que são capazes de provocar melhorias na produção textual: os *chantiers d'écriture* e os *ateliers d'écriture*. Os *chantiers d'écriture* são compostos de ações elaboradas pelo professor para abordar aspectos específicos do gênero textual estudado, realizadas por meio de atividades interligadas que focalizam alguns saberes escolhidos. Já nos *ateliers d'écriture* são realizados debates, nos quais os alunos comentam as produções dos colegas de sala (Colognesii e Dolz 2017, p. 181).

O itinerário, segundo Colognesi e Dolz (2017, p. 182), se dá em três etapas, descritas pelos autores como alavancas para levar à melhora da produção escrita: i. ações do professor que abordam aspectos específicos do gênero a ser aprendido; ii. a avaliação pelos pares; e iii. a metacognição.

As ações do professor compreendem a apresentação de textos modelos do gênero a ser produzido para que seja descrita e compreendida sua organização geral e a realização de atividades centradas em alguns aspectos dos gêneros textuais a serem produzidos, aqueles considerados de difícil aprendizagem, geralmente as atividades abordam um ponto linguageiro relevante para a produção textual solicitada. A avaliação pelos pares é realizada por meio de *releituras colaborativas* feitas pelos colegas de sala,

que têm como foco apontar pontos positivos da produção textual e sugerir modificações para melhorá-la. Durante um itinerário, esses dois tipos de atividades são realizados de maneira alternada, por fim, as mediações cognitivas estão presentes durante todo o processo, pois é por meio delas que os produtores de texto explicitam suas escolhas, suas estratégias, se questionam e tomam consciência de seu processo.

Em nosso caso, podemos tomar o curso proposto como um dispositivo de ensino que se assemelha ao do itinerário, mesmo que algumas das atividades usadas sejam advindas de sequências didáticas elaboradas para outros contextos. A escolha dos gêneros textuais trabalhados levou em consideração os gêneros textuais mais frequentemente solicitados, estudos sobre letramento e escrita acadêmica, além das potenciais dificuldades que serão encontradas pelos alunos em um contexto de mobilidade acadêmica no âmbito na pós-graduação, inclusive o estágio doutoral.

Nesse sentido, o dispositivo elaborado inscreve-se na perspectiva de uma “Engenharia Didática” (Dolz 2016), pois é composto de “produtos, de objetos, de ferramentas profissionais e de atividades escolares destinadas ao ensino e à aprendizagem das línguas” (Dolz 2016, p. 238) que foram criados levando em conta o contexto e o público-alvo. Dolz (2006) nos lembra, ainda, que:

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. (Dolz 2016, pp. 240-241).

Ele diz, ainda, (Dolz 2016, pp. 240-241) que a engenharia didática deve elaborar projetos escolares, dispositivos, atividades, exercícios, materiais didáticos, combinando tecnologias para a escrita e o oral. Ela também planifica as formas sociais do trabalho dos alunos, criando ferramentas para contribuir para a aprendizagem e para o trabalho do professor.

Descrição do dispositivo didático proposto

O curso teve como título *Escrita acadêmica em francês* e foi oferecido por meio de uma parceria entre o Laboratório de Letramento Acadêmico e a Pró-reitoria de Pós-graduação. Sua carga horária foi de 30 horas, sendo 21 horas de aulas presenciais, divididas em 7 encontros (módulos) de 3 horas, e 9 horas de tutorias e trabalho de escrita em autonomia.

As aulas ocorreram na Universidade de São Paulo, mais especificamente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, e o curso teve 4 edições: versão intensiva em julho de 2018, versões extensivas no 2º semestre de 2018 e nos 1º e 2º semestres de 2019. Os alunos inscritos foram doutorandos que almejavam ou iam participar de um estágio doutoral, dentro do PDSE, ou mestrandos e doutorandos que vão apresentar pesquisas no exterior.

Os gêneros textuais abordados foram o resumo (*abstract* e resumo para congresso), a apresentação oral, o artigo científico e o projeto de pesquisa, mas também foram trabalhados alguns gêneros ocultos (Swales e Feak 1994), como e-mail para o orientador, apresentação de si e da pesquisa para os colegas, conversa com o orientador. Além disso, alguns aspectos transversais presentes em diversos gêneros textuais solicitados aos pós-graduandos foram trabalhados durante as aulas, como: ato de resumir; inserção de vozes dos autores; expressão de relações entre ideias; mecanismos para evitar repetições etc.

A cada edição foram feitos pequenos ajustes para que o material proposto pudesse atender às necessidades dos alunos inscritos, já que no módulo 1 uma das atividades prevista era a descrição das necessidades dos alunos inscritos.

A seguir, trazemos uma descrição dos 7 módulos:

QUADRO 1 – Descrição dos módulos do curso

| Módulo | Gêneros trabalhados | Ações realizadas pelos alunos | Objetivos das atividades |
|--------|--|---|--|
| 1 | <p>Palestra</p> <p>Resumos de artigos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • se apresentar • descrever suas necessidades • tomar notas • compreender a organização de uma palestra • identificar expressões para exprimir objetivos de pesquisa • exprimir seus objetivos de pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> • conhecer os alunos • ensinar a tomar notas • conhecer os objetivos de pesquisa dos alunos |
| 2 | Resumos de teses e de artigos | <ul style="list-style-type: none"> • listar os gêneros textuais já produzidos em português e em francês • identificar as partes que compõem um abstract • identificar expressões para exprimir objetivos de pesquisa • exprimir seus objetivos de pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> • conhecer os gêneros já produzidos pelos alunos • conhecer os objetivos de pesquisa dos alunos |
| 3 | Apresentação oral (Minha tese em 180 segundos) | <ul style="list-style-type: none"> • descrever situações em que será preciso usar a língua estrangeira no contexto universitário • identificar expressões para exprimir objetivos de pesquisa • exprimir seus objetivos de pesquisa • identificar os objetivos de pesquisa • identificar estratégias para fazer uma apresentação oral | <ul style="list-style-type: none"> • fazer os alunos refletirem sobre os usos da língua em contexto de estágio de pesquisa • ser capaz de apresentar sua pesquisa • conhecer estratégias para fazer uma apresentação oral |
| 4 | <p>Artigos científicos</p> <p>Apresentações orais (Minha tese em 180 segundos)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • realizar retomadas nominais e pronominais para evitar a repetição de palavras • identificar expressões para introduzir citações ou ideias de outrem • produzir um parágrafo em um conceito ou uma citação seja apresentada • identificar estratégias de inserção das ideias de outrem • falar sobre congressos dos quais poderia participar • elaborar um resumo para congresso • elaborar um plano para a comunicação oral | <ul style="list-style-type: none"> • evitar repetições • realizar a gestão das vozes • produzir um resumo para congresso |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 5 | Resumos para congresso | <ul style="list-style-type: none"> • exprimir causa, consequência e oposição por meio de conectores lógicos • realizar retomadas nominais e pronominais para evitar a repetição de palavras • identificar os conteúdos a serem mobilizados em um resumo para congresso • ler resumos produzidos pelos colegas de sala e comentá-los • identificar o plano da comunicação • identificar as estratégias usadas pela pesquisadora • apresentar sua pesquisa em 5 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • restabelecer relações • evitar repetições • produzir um resumo para congresso • apresentar sua pesquisa oralmente |
| 6 | Comunicação oral Artigo científico ou Projeto de pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> • exprimir causa, consequência e oposição por meio de conectores lógicos • ler um artigo ou projeto de pesquisa, descrever a organização e as características principais do gênero em sua área do conhecimento • realizar uma síntese das características da comunicação oral • elaborar uma ficha de avaliação para uma comunicação oral | <ul style="list-style-type: none"> • restabelecer relações • entender a organização de um artigo ou um projeto de pesquisa • se preparar para apresentar uma comunicação oral |
| 7 | Comunicação oral Comunicação oral | <ul style="list-style-type: none"> • exprimir concessão por meio de conectores lógicos • apresentar uma comunicação oral | <ul style="list-style-type: none"> • apresentar uma comunicação oral |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pode ser visto no quadro acima, o gênero textual que perpassou todo o curso foi a comunicação oral, tendo sido trabalhado de maneira detalhada. Isso se justifica por alguns motivos: importância de se ensinar a produzir gêneros textuais orais (Lousada, Silva e Dias 2020; Lousada e Santos 2021; Zani 2018), possibilidade de fazer versões da apresentação oral da pesquisa ao longo do curso, relevância de preparar o pós-graduando para ser capaz de falar sobre sua pesquisa em língua estrangeira.

Para poder trabalhar esse gênero, foi elaborado um modelo didático tomando três conjuntos de texto como base: palestras em vídeo disponíveis *online*, como, por exemplo, materiais disponibilizados pelo *Collège de France*; vídeos do concurso “Minha tese em 180 segundos”; vídeos de alunos da pós-graduação que apresentaram suas pesquisas em contexto francófono.

Durante as aulas o trabalho com esse gênero deu-se em 7 etapas:

1. Apresentação inicial da pesquisa – antes das atividades sobre o gênero;
2. Reflexão sobre o contexto de produção do gênero;
3. Elaboração do resumo à planificação da apresentação oral;
4. Exposição a textos exemplares: vídeos minha tese em 3 minutos;
5. Apresentação oral em 5 minutos;
6. Exposição a textos exemplares: vídeos de alunos;
7. Apresentação final: até 20 minutos;

Vemos, portanto, que os alunos realizaram 3 tipos de apresentação de suas pesquisas: uma mais informal no início do curso, que provavelmente será frequente no contexto do estágio nas interações informais; uma segunda apresentação de curta duração (5 minutos); e uma comunicação oral para os colegas de classe com uso

de diapositivos ou leitura de um texto pré-elaborado, com duração de 15 minutos. Nesse momento do curso, os alunos se comportaram como se estivessem em um congresso.

A seguir, veremos alguns exemplos de atividades usadas durante o curso.

- No módulo 2, procuramos trabalhar com o gênero “resumo”, ou seja, a proposição para apresentação em um congresso. As cores no texto de base ajudam os alunos a identificarem as diferentes partes de um trabalho científico: introdução, objetivos, pressupostos teóricos, metodologia, resultados.
- No módulo 3, a seguir, partimos da análise de resumos para que os alunos observem algumas características que possam auxiliá-los na escrita.
- No módulo 4, são trabalhados os mecanismos que gerenciam a inserção de vozes, um mecanismo bastante importante em textos acadêmicos, pois permite que os pressupostos teóricos sejam inseridos no texto, a partir de vários autores.
- No módulo 5, a seguir, a ideia é partir do resumo, que contém os aspectos essenciais da pesquisa, para refletir sobre a apresentação oral.
- Finalmente, o módulo 6 traz a questão da avaliação da apresentação, importante porque propõe que haja uma socialização das aprendizagens, já que os alunos avaliam as apresentações de seus colegas, o que inclui atividades metacognitivas no dispositivo didático proposto, aproximando-o dos itinerários propostos por Colognesi e Dolz (2017).

MÓDULO 2 – Identificar a organização de um resumo

Identifier l'organisation du texte académique/scientifique

1. Lisez le résumé de thèse ci-dessous et identifiez la thématique générale de la thèse.

Le milieu de l'urbanisme à Montréal (1897-1941) : histoire d'une "refondation"

par [Gabriel Rioux](#)

Résumé

A l'aube du XXe siècle, une partie de l'élite montréalaise a reconnu au nom d'un intérêt général que la croissance urbaine pouvait être mieux conduite sous la direction du planning ou, terme apparu plus récemment, de l'urbanisme. Cette thèse retrace la contribution de nouveaux spécialistes de l'urbain et de leurs alliés pour préparer l'avènement d'une métropole moderne et prospère. Alors que plusieurs travaux ont privilégié l'étude des formes d'intervention durant les trente glorieuses ou dénoncé les conséquences d'une absence de volonté politique pour combattre les désordres de la grande ville industrielle, cette étude porte sur les formes sociales d'appartenance et propose de considérer les relations complexes qui se nouent autour de l'urbanisme naissant pour faire l'histoire d'acteurs collectifs. Elle recourt au concept de milieu afin de construire avec les outils de l'histoire le récit d'un champ d'expérience. Dès le début du XXe siècle, l'urbanisme se caractérise par une combinaison inédite: quête d'un statut professionnel, constitution d'une discipline appliquée par le développement des « études urbaines » et élargissement d'un domaine d'intervention publique. À travers l'incidence déterminante de deux grands enjeux – la planification urbaine et le logement populaire – qui participent de la formation d'un débat urbanistique, la recherche dégage les étapes de la construction de ce milieu ainsi que du discours et des pistes d'action. Le récit qui s'étale de la fin du XIXe siècle jusqu'à la création du Service d'urbanisme de la Ville de Montréal, en 1941, révèle aussi la présence d'une dynamique collective nourrie de quelques idées-forces: la défense d'un intérêt général, l'optimum de l'intervention, le rapport entre le spatial et le social, et l'impératif de relativiser l'effet d'entraînement des politiques publiques.

<http://theses.fr/2013PA010700>

2. Relisez le résumé de thèse ci-dessus et identifiez les parties abordées. Associez la couleur et la fonction dans le texte.

- a) rouge
 - b) vert
 - c) jaune
 - d) gris
 - e) bleu
 - f) rose
- objectifs
 - révision de la littérature (établissement d'une lacune)
 - cadre théorique, concepts théoriques, présupposés théoriques
 - méthode/méthodologie
 - analyses, résultats, conclusions de la recherche
 - introduction, contextualisation, problématique

Fonte: elaborado pelas autoras.

Écrire un résumé pour un congrès

Travaillez en binômes et faites les activités ci-dessous.

- 1. Lisez les conseils pour proposer une communication et relevez ceux qui vous semblent pertinents.**

La proposition de communication

Elle ne doit pas être trop détaillée. Elle consiste à expliquer simplement le sujet de la communication et à justifier le choix du corpus dans le cadre de la question posée. Il est important de montrer comment la communication proposée s'inscrit dans les axes d'étude de la journée, comment elle fera avancer la réflexion sur le sujet de l'appel à contributions. Ainsi, si plusieurs axes précis sont proposés dans l'appel à contributions, il est possible de rappeler explicitement celui dans lequel le doctorant s'inscrit.

La proposition de communication se veut claire, sans formule allusive. Elle peut commencer par « j'expliquerai comment... », « je montrerai que... » etc. Si le sujet de la journée d'étude est une notion, la proposition peut remanier le champ lexical de celle-ci. Elle peut aussi comporter une ou deux questions rhétoriques. Mais elle doit surtout montrer que son sujet vaut d'être traité et que la communication sera stimulante. Le jeune chercheur doit donner envie d'être écouté.

Dans la mesure du possible, il est important de se faire relire avant d'envoyer sa proposition, par son directeur ou bien par un camarade, qui ne travaille pas forcément dans le même domaine de recherche, mais qui pourra donner un avis sur la clarté de l'écriture et la compréhension du sujet.

<https://ligcdoc.hypotheses.org/methodologie-de-la-these/les-a-cotes/communiquer/rediger-une-proposition-de-communication>

- 2. Lisez les trois résumés qui suivent et identifiez les éléments présents dans chacun. Justifiez avec des parties du texte.**

Contenus thématiques

| | Résumés | | |
|---|---------|---|---|
| | A | B | C |
| a. Formulation des objectifs de la communication/colloque | | | |
| b. Présence de questions rhétoriques | | | |
| c. Organisation de la présentation | | | |
| d. Cadre théorique, concepts | | | |
| e. Méthodologie, recueil de données, méthode/catégories d'analyse | | | |
| f. Aperçu des résultats obtenus | | | |

Introduire les textes d'autrui

1. Lisez les extraits des articles scientifiques ci-dessous et soulignez les formes utilisées pour introduire les auteurs, les études et les théories citées.

Selon Kant, la distinction entre devoirs parfaits et imparfaits procède de la raison : les devoirs parfaits sont de nature telle qu'ils doivent être imposés si l'on veut préserver l'autonomie ou la liberté des individus : « Si un certain usage de la liberté même est un obstacle à la liberté suivant des règles universelles [...] alors la contrainte, qui lui est opposée, en tant qu'obstacle à ce qui fait obstacle à la liberté, s'accorde avec cette dernière suivant des lois universelles, c'est-à-dire qu'elle est juste » (Kant, 1986, p. 105 sq.). Or tuer, voler, mentir, c'est violer la liberté d'autrui. Il en va autrement avec les devoirs imparfaits : ne pas les imposer ne porte pas atteinte à l'autonomie de la personne, alors que leur imposition s'y oppose. Qui plus est, selon la logique kantienne, si l'idée d'un monde où les devoirs parfaits ne sont pas imposés est en soi contradictoire, inversement, un monde où les devoirs imparfaits ne le sont pas peut de fait être conçu rationnellement, bien qu'on ne le veuille pas ainsi (Tan, 1997, p. 57). Les deux types de devoirs sont donc de nature différente chez Kant.

<https://www.erudit.org/fr/revues/philoso/2008-v35-n2-philoso2777/000434ar/>

Fonte: elaborado pelas autoras.

5. Changez le avec votre voisin-e et observez ?

- > Le résumé est-il clair ?
- > L'objectif est-il bien formulé ?
- > L'auteur-e mentionne-t-il/elle : la problématique, le cadre théorique, la méthode/méthodologie, les analyses/résultats ?
- > L'organisation, l'ordre présenté est-il pertinent pour sa discipline d'origine (Géographie, Philosophie, Histoire) ?
- > Y a-t-il des erreurs de langue ? Lesquelles ?

6. Comment pourriez-vous l'améliorer ?

¶

Présenter sa recherche à l'oral

1. Visionnez le document et répondez aux questions. (Simone-0704, 0-3'50'')

- a. Que dit l'étudiante pour commencer ? Lisez les informations données dans l'ordre où elles apparaissent. ¶
- ¶
- ¶
- ¶
- ¶
- b. Elle présente sa recherche à un public international. Quelles précautions prend-elle pour expliquer ce qui serait inutile dans une présentation au Brésil, mais qui est pertinent pour une présentation à l'étranger ? ¶
- ¶
- c. Elle présente sa recherche, qui est théorique, dans un congrès professionnel, dont le public est constitué de professeurs de français. Que fait-elle pour prendre en compte son public ? ¶
- ¶
- d. Avez-vous d'autres commentaires, d'autres remarques ? ¶

MÓDULO 6 – preparar a apresentação e pensar na avaliação

La présentation orale — La communication dans un congrès ¶

¶ Observez les présentations des autres étudiants. Prenez des notes dans la fiche ci-dessous, en vue d'évaluer leur présentation. ¶

| La communication ¶ | |
|---|---|
| Le public est-il pris en compte ? ¶ | ¶ |
| Les idées sont-elles bien organisées ? ¶ | ¶ |
| La logique entre les idées présentées est-elle explicite ? ¶ | ¶ |
| La présentation est-elle claire, organisée et objective ? ¶ | ¶ |
| Le temps est-il respecté ? ¶ | ¶ |
| Le plan présenté est-il suivi ? ¶ | ¶ |
| Les ressources verbales et visuelles sont-elles utilisées de manière pertinente ? ¶ | ¶ |

¶ Présenter sa recherche à l'oral dans une situation formelle (colloque, séminaire, congrès, etc.) ¶

¶ En binômes, faites les activités ci-dessous. ¶

1. Elaborez un plan pour votre recherche en 15/20 minutes (qui aura lieu le lundi prochain). Projetez-le sur l'écran et discutez-en avec les autres étudiants. ¶
2. Observez la clarté des plans et donnez des suggestions. ¶
3. A partir des observations des autres étudiants, comment pouvez-vous améliorer votre plan ? ¶
4. Construisez une fiche d'évaluation des présentations avec votre professeur. Elle sera utilisée pour évaluer votre présentation le cours prochain, lors du mini-colloque. ¶

Após a realização do curso, foi enviado um formulário por e-mail para solicitar a opinião dos alunos, em todas as quatro edições do curso. No geral, os alunos sempre expressaram avaliações muito positivas sobre o curso e muitos deles continuaram em contato com as professoras durante e após o período de mobilidade acadêmica, o que atesta o impacto do curso em seu percurso acadêmico.

A seguir, trazemos algumas de suas respostas. Para a questão “De que forma(s) o curso contribuiu para aperfeiçoar o nível linguístico em geral?”, obtivemos respostas que validaram o uso de atividades pontuais sobre aspectos linguísticos, como uso dos conectivos.

Já para a questão “De que forma(s) o curso contribuiu para que você possa falar ou escrever sobre sua pesquisa em francês?”, destacamos a resposta abaixo, na qual o estudante valoriza o ensino da elaboração de planos, o que prevê uma compreensão dos conteúdos a serem mobilizados para o gênero.

Apresentando explicações pontuais sobre a gramática da língua francesa e trabalhando com exemplos diversos de textos acadêmicos formais.

O foco em desenvolvimento acadêmico, em si, já me propiciou corrigir alguns erros do cotidiano da linguagem, a exemplo da própria informalidade que eu costumava adotar.

Por fim, para a pergunta “O curso correspondeu às suas expectativas? Justifique.” os alunos valorizaram as produções que fizeram durante o curso, entendendo que poderão ser usadas futuramente.

O curso apresentou técnicas simples para melhorar a forma como escrevo em francês, bem como ofereceu estratégias para uma comunicação mais fluida e organizada. Os planos detalhados para produzir um texto ou comunicação oral foram de extrema ajuda.

Embora não possamos trazer todas as respostas neste artigo, os comentários acima mostram uma síntese de como os alunos avaliaram o curso.

Considerações finais

Em suas quatro edições, o curso foi muito positivo como um todo, pudemos perceber que os alunos, de áreas variadas, aprenderam vários aspectos da escrita acadêmica e das apresentações orais acadêmicas. Isso pode ser percebido ao longo dos cursos, pois, ao adotarmos uma perspectiva vygotskiana do desenvolvimento, observamos que, entre as primeiras produções dos alunos e as produções finais, intercaladas por produções de gêneros variados, houve desenvolvimento das capacidades de linguagem, o que foi evidenciado em outras publicações, como em Lousada, Silva e Dias (2020).

É importante ressaltar que, em algumas das edições do curso, os alunos tinham níveis linguísticos muito diferentes e, por isso, percebemos que o aproveitamento que cada aluno teve dentro do curso foi muito diverso. Isso nos mostrou que, junto a esse curso de 21h presenciais e 9h de tutorias, é importante que os alunos façam outros cursos de língua francesa paralelamente, que focalize questões linguísticas específicas. Uma outra alternativa seria a de selecionar melhor os alunos que se interessam pelo curso, exigindo um nível mínimo que diminuiria as dificuldades de ordem linguístico-discursiva. Essa decisão, no entanto, prejudicaria alguns alunos que necessitam partir em intercâmbio e que não teriam tempo para obter o nível solicitado antes de fazer o curso. Nesse caso, o curso poderia funcionar como uma possibilidade de aperfeiçoar o nível linguístico, de forma a obter o diploma necessário para o intercâmbio, geralmente, o nível B1.

Ao propor aos pós-graduandos que apresentem suas pesquisas, oralmente e por escrito, em francês, estamos contribuindo com várias áreas do conhecimento que têm pesquisas avançadas desenvolvidas em língua francesa, como apontamos na Introdução. Dessa forma, contribuímos para a construção de uma ciência plurilíngue, mostrando que a realização de estudos acadêmicos em francês é importante para o plurilinguismo da ciência, mas, também, para a ciência, em geral.

Por fim, parece-nos que o dispositivo proposto pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e, portanto, além de ser pertinente no contexto em que foi implantado, é potencialmente passível de reprodução em outros contextos universitários.

Referências bibliográficas

- BAZERMAN, C.; BONINI, A. e FIGUEIREDO, D. (orgs.) (2009). *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- BRONCKART, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ.
- _____. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (2019). *Théories du langage: nouvelle introduction critique*. Bruxelles: Éditions Mardaga.
- COLOGNESI, S e DOLZ, J. (2017). “Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire”, in: DE PIETRO, J. F.; FISHER, C. e GAGNON, R. *L’oral aujourd’hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur, pp. 177-199.

- DELCAMBRE, I. e LAHANIER-REUTER, D. (2010). “Les littéracies universitaires: Influence des disciplines et du niveau d’étude dans les pratiques de l’écrit.” *Diptyque*, n° 18, L’appropriation des discours universitaires. Namur: Presses Universitaires de Namur, pp. 11-42.
- DE PIETRO, J.-F. e SCHNEUWLY, B. (2003). “Le modèle didactique du genre: un concept de l’ingénierie didactique.” *Les cahiers THÉODILE*, n° 3, pp. 27-52.
- DOLZ, J. (2016). “As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática.” *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 32, n° 1, pp. 237-260.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004). “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, in: SCHNEUWLY; B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. e BRONCKART, J.-P. (1993). “L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières ?” *Études de Linguistique Appliquée*, n° 92, pp. 23-37.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1999). “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.” *Revista Brasileira de Educação*, n° 11, pp. 5-16.
- FERREIRA, M. e LOUSADA, E. G. (2016). “Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação.” *Ilha do Desterro*, vol. 69, n° 3, pp. 125-140.
- GAJO, L. (2013). “Le plurilinguisme dans et pour la science: enjeux d’une politique linguistique à l’université.” *Synergies Europe*, n° 8, pp. 97-109.
- LOUSADA, E. G. e DEZUTTER, O. (2016). “La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d’étudiants

- universitaires au Brésil et au Québec.” *Le français à l’université*, vol. 21, n° 01.
- LOUSADA E SANTOS (2021). “Ensinar a apresentação oral: uma contribuição para a formação de professores-pesquisadores”, in: MAGALHAES, T. G.; BUENO, L. e AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL, D. *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas: Pontes editora.
- LOUSADA, E. G.; SILVA, E. C. e DIAS, A. P. S. (2020). “O ensino da apresentação oral em francês e sua contribuição para o letramento acadêmico e para o plurilinguismo na ciência.” *Linha D’Água*, vol. 33, n° 2, pp. 161-188. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p161-188>.
- PEREIRA, R. C. M. (2014). *Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes*. 1ª ed. João Pessoa: Ideia.
- SILVA, E. C. e LOUSADA, E. G. (2014). “O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio.” *Horizontes*, vol. 32, n° 2, pp. 73-87.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- SWALES, J. M. e FEAK, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. Ann Arbor: University of Michigan.
- THAISS, C.; BRAUER, G. CARLINO, P.; GANOBCSIK-WILLIAMS, L. e SINHA, A. (orgs.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Fort Collins: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- VYGOTSKI (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- ZANI, J. B. (2018). *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. Tese de Doutorado em Educação. Itatiba: Universidade São Francisco.

ENSEIGNER LA LITTÉRATIE UNIVERSITAIRE: QUAND LES CONCEPTIONS DE LA LITTÉRATIE UNIVERSITAIRE ORIENTENT LES CHOIX DIDACTIQUES

Sylvie Marcotte

Martine Peters

Judith Émery-Bruneau

Quelles sont les conséquences de la conception de l'objet enseigné des formateur·rice·s sur la sélection des objets à enseigner, leur hiérarchisation, leur organisation dans le temps, leur manière de les présenter aux étudiant·e·s, puis de les travailler en classe? Comment la formation des formateur·rices·s, leur champ d'expertise et leur rapport à cet objet orientent ces choix didactiques? Et, ultimement, quelles peuvent être les incidences des conceptions des formateur·rice·s sur les compétences lectorales, scripturales et orales d'étudiant·e·s universitaires? Ce chapitre présente une réflexion sur l'enseignement de la littérature universitaire, en prenant appui sur deux exemples de formation en littérature universitaire. Comme nous le verrons, les conceptions contrastées des professeures sont intimement liées aux finalités de formation. De plus, leurs conceptions influent sur leurs pratiques d'enseignement, que nous décrivons par le choix des objets enseignés et des stratégies pédagogiques.

Un cours de littératie universitaire dès la première année de formation à l'enseignement

Dans le contexte de formation à la littératie universitaire des enseignant·e·s québécois·e·s du primaire et du secondaire, Guay, Émery-Bruneau et Lafontaine (2015) ont défendu la nécessité pour les étudiant·e·s en formation à l'enseignement de s'approprier les genres textuels universitaires propres à la profession enseignante (par exemple la synthèse de contenu, l'analyse réflexive, la planification et l'analyse critique de matériel et d'activités pédagogiques, le rapport de stage, le plan d'intervention). Leur préenquête réalisée dans deux universités québécoises a mené au constat que le parcours de formation des étudiant·e·s universitaires doit être bonifié afin de former ces personnes à lire et à produire des genres textuels spécifiques à leur discipline de formation et à leur future profession, dans l'optique de développer de meilleures habiletés associées à la littératie universitaire, ce qui passe également par un rapport plus réfléchi et réflexif à l'écrit et, plus généralement, au langage.

En complément à cette préenquête sur les besoins des étudiant·e·s, Messier, Villeneuve-Lapointe, Guay et Lafontaine (2016) ont décrit des genres écrits et oraux que demandent les formateur·rice·s universitaires à leurs étudiant·e·s en formation initiale à l'enseignement à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ce travail a fait ressortir que les formateur·rice·s jugent pertinent d'aborder, dans un cours de littératie universitaire pour la formation à l'enseignement, les genres suivants: en écriture, le résumé, la synthèse et le texte d'opinion argumentée; en lecture, l'article professionnel, l'article scientifique et le matériel didactique; à l'oral, l'exposé oral. Soulignons qu'en lecture, les genres de discours écrits choisis correspondent à des genres qui sont effectivement lus pendant la formation initiale à l'enseignement, alors qu'en écriture, les genres de discours écrits n'y correspondent pas nécessairement: il s'agit plutôt de genres qui méritent d'être

enseignés, selon les formateur·rice·s interrogé·e·s, parce qu'ils permettent de développer des habiletés en lecture et en écriture jugées essentielles pour leur formation ou parce qu'ils permettent d'enseigner certains objets jugés pertinents, comme la cohérence textuelle, la justification et la citation (plagiat).

L'une des retombées de ces travaux fut la création, à l'UQO, d'un cours obligatoire de trois crédits (*FRA1353 – Littérature universitaire pour la formation à l'enseignement*) destiné aux étudiant·e·s lors du premier trimestre de la première année de la formation à l'enseignement. Ce cours offert en présentiel s'étend sur 45 heures, réparties en 15 séances de trois heures. Ses objectifs et ses contenus sont définis dans un descriptif officiel. Au terme du cours, selon ce descriptif, l'étudiant·e devrait être en mesure de:

maîtriser la grammaire du texte; lire, comprendre, critiquer et rédiger des textes de genre universitaire travaillés pendant la formation à l'enseignement; prendre conscience de son rapport à l'écrit universitaire; utiliser des registres appropriés d'expression écrite et orale dans diverses situations de communication reliées au travail enseignant; produire des présentations orales exigées dans la formation initiale à l'enseignement. (UQO 2015)

Les contenus à enseigner sont les suivants:

Grammaire du texte: cohérence textuelle, reprise de l'information, progression de l'information, modalisation. Syntaxe. Étude approfondie de genres de textes lus et produits dans les cours de formation à l'enseignement: articles de vulgarisation scientifique, recherches en sciences de l'éducation, textes à caractère didactique (séquences didactiques, manuels, etc.), textes d'opinion argumentée, notes critiques, comptes rendus, synthèses et résumés. Registres de langues adaptés à différentes situations de communication écrites et orales reliées

à la profession enseignante. Étude de genres oraux utilisés dans la formation initiale à l'enseignement: exposé oral individuel et en équipe, discussion, débat, etc. (UQO 2015)

Après la première expérimentation du cours en 2015, Messier, Villeneuve-Lapointe, Guay et Lafontaine (2016) rapportent deux préoccupations importantes: le manque de concertation entre les formateur·rice·s donnant le cours et l'absence de matériel didactique adapté aux étudiant·e·s. Nous croyons que cela peut être expliqué par l'absence d'un plan de cours cadre qui uniformise les pratiques d'enseignement et par le principe de liberté professionnelle des formateur·rice·s.

Le descriptif officiel du cours étant actualisé de multiples façons par les formateur·rices·s,¹ nous décrivons puis comparons dans ce chapitre les choix didactiques de deux de ces formateur·rice·s, une professeure au campus de Saint-Jérôme et une au campus de Gatineau, qui donnent toutes deux le cours depuis septembre 2019. Alors que la première formatrice place le concept de genres de discours au centre du cours, la deuxième place les stratégies de créacollage numérique au centre de son cours.

Quand enseigner la littérature universitaire signifie enseigner les caractéristiques de genres de discours universitaires

La première formatrice place le concept de genre de discours au centre de son cours. Ce choix est fait pour deux raisons. Premièrement, puisque chaque genre de discours possède des caractéristiques prototypiques, ces caractéristiques peuvent être

1. Étant donné que le FRA1353 est offert chaque année à six groupes d'étudiant·e·s, réparti·e·s sur deux campus (Gatineau et Saint-Jérôme) d'une même université, le recours à plusieurs formateur·rices·s est nécessaire.

enseignées et apprises. De ce point de vue, enseigner la littératie universitaire, c'est faire en sorte que les étudiant.e.s universitaires s'approprient les caractéristiques de certains genres de discours universitaires, des genres qui leur sont nouveaux, et ce, pour qu'elles·ils soient capables de produire et de comprendre d'abord ces genres de discours, ensuite des genres non abordés dans le cours, mais descriptibles au moyen des mêmes caractéristiques. Deuxièmement, les étudiant·e·s du cours offert au campus de Saint-Jérôme étant de futur·e·s enseignant·e·s du primaire et en adaptation scolaire (primaire et secondaire), le concept de genre de discours sera tout aussi central lorsqu'elles·ils enseigneront, au primaire et au secondaire, le français tout comme les autres disciplines scolaires. Car même si les genres étudiés dans ce cours et ceux qu'elles·ils enseigneront s'avèrent différents, les caractéristiques communes qui les constituent demeurent, elles, transférables.

La première séance du trimestre consiste en la présentation du cours et en la passation d'un questionnaire sur le rapport à l'écrit des étudiant·e·s, pour initier une réflexion sur le sujet à la première semaine de leur formation universitaire. La deuxième séance est consacrée à l'activité proposée par Blaser, Émery-Bruneau et Lanctôt (2019). Cette dernière s'appuie sur une démarche inductive: la manipulation de genres de discours écrits (des textes) contrastés permet aux étudiant·e·s de s'approprier le concept de genre de discours et les caractéristiques des genres de discours. Le genre de discours est "un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel [ou] d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps" (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal 2015, p. 3). L'activité se déroule de la façon suivante. Les étudiant·e·s classent, en équipe, huit textes appartenant à quatre genres textuels selon leurs ressemblances et justifient leur classement. Les critères de classement sont mis en commun en grand groupe, ce qui permet de faire ressortir une définition du

genre de discours et les caractéristiques des genres de discours (ici, écrits). La formatrice fournit une grille dans laquelle chaque ligne correspond à une caractéristique des genres de discours. Cette grille est utilisée pour décrire les quatre genres de textes manipulés. Tout au long du trimestre, la formatrice met explicitement en relation les apprentissages avec les caractéristiques des genres écrits et oraux présentés dans cette grille; il s'agit du fil conducteur du cours.

Une fois que les étudiant·e·s se sont approprié·e·s les caractéristiques de genres de discours, les caractéristiques des genres de discours écrits à travailler en lecture sont abordées. En collaboration avec la bibliothécaire, la formatrice et les étudiant·e·s manipulent plusieurs exemplaires d'articles scientifiques, d'articles professionnels et de matériel didactique, afin de dégager leurs caractéristiques et de distinguer notamment les articles scientifiques des articles professionnels. Cette activité est mise en place au troisième cours, après que la bibliothécaire a montré aux étudiant·e·s comment utiliser différents outils pour mener une recherche documentaire. L'article scientifique et l'article professionnel continuent à être travaillés pendant les séances qui suivent: la recherche documentaire de textes appartenant à ces genres et la lecture de ces genres sont préalables à des activités d'écriture de textes (résumé, synthèse de textes, synthèse critique, texte d'opinion argumentée).

Les genres de discours choisis, en lecture, correspondent à des genres qui sont effectivement lus pendant la formation initiale à l'enseignement; il est ainsi possible de lire dans le cours plusieurs discours écrits authentiques et d'en dégager les caractéristiques prototypiques au moyen de la grille de l'activité d'amorce. Cela est impossible en écriture, car les genres de discours à travailler ne correspondent pas nécessairement aux genres qui sont effectivement écrits pendant la formation initiale à l'enseignement. La formatrice a alors choisi de faire écrire les étudiant·e·s dans le cadre du cours et d'utiliser ces textes pour enseigner la littérature universitaire. Ce choix découle de ses observations menées en classe de français (Marcotte 2020): les stratégies pédagogiques utilisées pour développer la

compétence scripturale des élèves rendent présents dans la situation didactique des objets de savoir en mettant à disposition des textes (la présentification de Schneuwly 2000), ce qui peut être fait soit en analysant des textes achevés sans dysfonctionnements écrits par des professionnels, pour reprendre les critères de variation proposés par Reuter (1996), soit en faisant écrire les élèves, c'est-à-dire en utilisant des textes non achevés avec dysfonctionnements qui ne sont pas écrits par des professionnels. L'enseignant·e de français guide alors l'attention des élèves sur les dimensions de ces objets présents dans les textes (le pointage de Schneuwly 2000), par exemple en analysant des textes écrits par les élèves, en offrant de la rétroaction sur les textes écrits et en aidant pendant l'écriture (Marcotte 2020). Dans le cours de littérature universitaire, la formatrice enseigne les caractéristiques des genres de discours universitaires en guidant l'attention des étudiant·e·s sur les caractéristiques de ces genres, écrits par d'autres ou en cours d'écriture et de réécriture. Choisir d'utiliser ces textes écrits par des étudiant·e·s et leurs différentes versions implique de mettre de l'avant deux stratégies pédagogiques, la rétroaction des pairs (ici axée sur les caractéristiques des genres textuels) et la(les) réécriture(s), qui peuvent être accompagnées de stratégies pédagogiques variées.

Le premier genre travaillé en écriture est le résumé. Chaque étudiant·e écrit un résumé du texte de vulgarisation *Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres* l'axe organisateur du développement des compétences langagières en français? (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal 2015, pp. 2-8) et le met en ligne de façon anonyme sur l'application Web *Padlet*, qui permet de travailler en collaboration dans un environnement virtuel commun et de projeter les textes à l'avant de la classe. En grand groupe, guidé·e·s par la formatrice, les étudiant·e·s comparent différents résumés pour en faire ressortir les caractéristiques, qui sont colligées dans une grille similaire à celle de l'activité d'amorce, puis ciblent des éléments qui pourraient *être* améliorés dans certains résumés. Cela est l'occasion, pour la formatrice, d'enseigner explicitement

comment offrir une rétroaction sur le texte d'un pair (modelage, pratique guidée, pratique autonome). Les étudiant·e·s sont enfin invité·e·s à écrire une deuxième version de leur résumé en tenant compte des commentaires écrits par leurs pairs, qui portent notamment sur les caractéristiques du genre qu'est le résumé.

Le deuxième genre travaillé en écriture est la synthèse de textes. Après avoir lu trois textes (des articles professionnels) donnés sur un même thème, chaque étudiant·e écrit une première version de synthèse de textes dans le logiciel Microsoft Word, qui est aussi mise en ligne sur *Padlet*. En classe, en grand groupe, guidée par la formatrice, les étudiant·e·s comparent différentes synthèses de textes pour en faire ressortir les caractéristiques. Puis, les étudiant·e·s sont placé·e·s en équipes de trois pour réaliser les trois activités qui suivent. 1) Chaque étudiant·e envoie la première version de son texte à un·e membre de son équipe, qui doit, en mode "Suivi des modifications", corriger les erreurs linguistiques du texte et formuler au moins deux commentaires pour aider l'étudiant·e à améliorer son texte, dont au moins un commentaire qui concerne les caractéristiques du genre synthèse de textes. 2) Le texte annoté et corrigé est envoyé au troisième membre de l'équipe, qui doit aussi, en mode "Suivi des modifications", corriger les erreurs linguistiques du texte et formuler au moins deux commentaires à l'étudiant·e. En cas d'accord ou de désaccord avec les corrections ou les commentaires déjà formulés, elle·il le signale au moyen d'un commentaire. 3) L'étudiant·e qui a écrit la première version du texte le reçoit commenté par les deux membres de son équipe. Elle·il examine les corrections et les commentaires pour produire une deuxième version de son texte, qui est enfin évaluée par la formatrice. Cette dernière offre une rétroaction à la fois sur la dernière version du texte (qualité de la synthèse de textes, qualité de la langue écrite) et sur la rétroaction fournie par les pairs (pertinence et justesse des commentaires et des corrections). Cette séquence d'activités permet de faire ressortir les caractéristiques du genre synthèse de textes, d'enseigner explicitement comment utiliser la

fonction “Suivi des modifications” (suggestions de modifications; ajout de commentaires; réponse à un commentaire), une fonction utile pour écrire en collaboration et offrir de la rétroaction en contexte de formation universitaire, et d’enseigner explicitement comment réviser un texte en utilisant un correcticiel (*Antidote*).

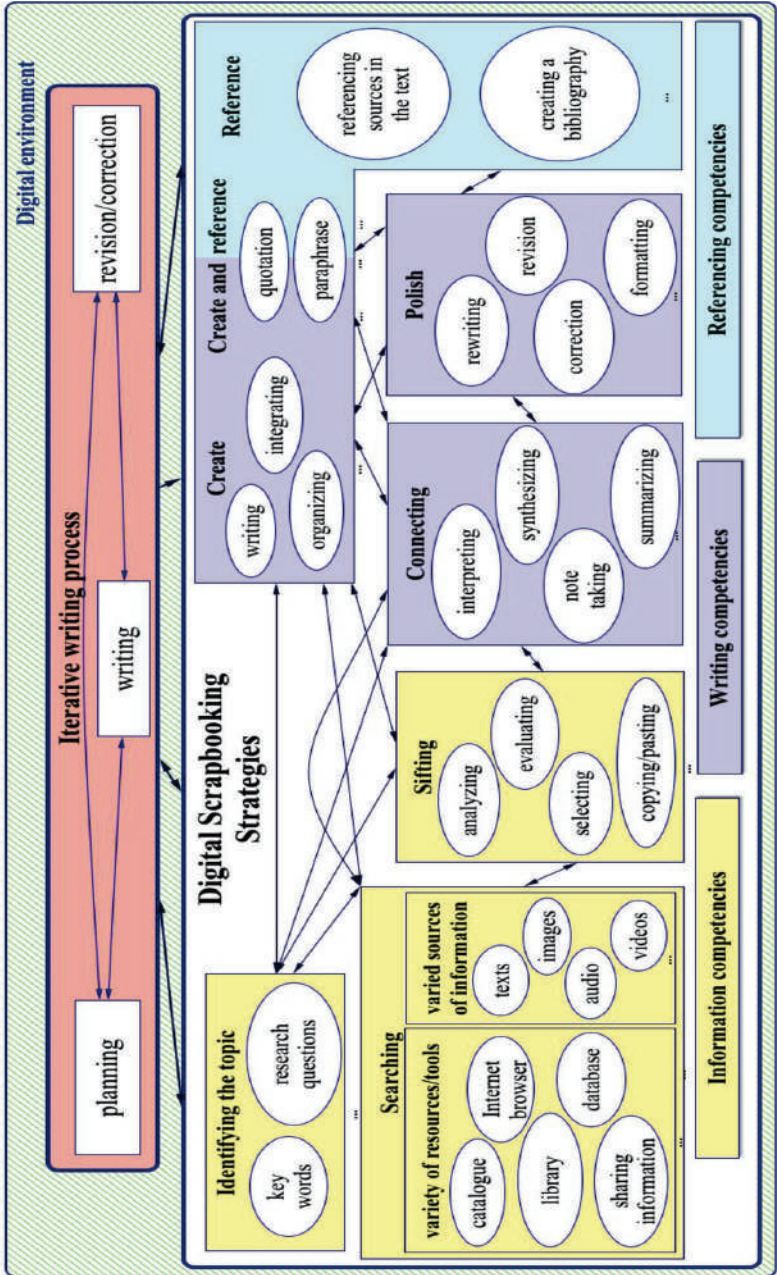
Les activités sur les caractéristiques du résumé et de la synthèse de textes s’étendent de la troisième à la neuvième séance de cours, en classe et hors classe. Elles se superposent à des séquences d’activités similaires, qui ont lieu de la sixième à la neuvième séance de cours et qui visent à travailler, dans une progression logique, la synthèse critique puis le texte d’opinion argumentée, ce qui permet d’aborder plus spécifiquement la modalisation dans les discours universitaires. Elles sont l’occasion de concevoir des grilles d’évaluation formative pour guider le travail d’écriture, de réécriture et de rétroaction par les pairs (évaluation formative par les pairs), en s’appuyant toujours sur les caractéristiques des genres de discours écrits à produire. La dixième séance est consacrée à un examen closant les séquences d’activités sur la lecture et l’écriture de genres de discours écrits, et la onzième séance commence par une nouvelle passation du questionnaire sur le rapport à l’écrit des étudiant·e·s, pour discuter de son évolution dans le cadre du cours. Les dernières séances du cours sont consacrées à une dernière séquence d’activités, qui porte sur les genres de discours oraux et plus spécifiquement sur l’exposé oral, que nous n’abordons pas dans ce chapitre parce que nous avons fait le choix de nous concentrer sur la formation à l’écrit.

*Quand enseigner la littérature universitaire signifie enseigner
l’utilisation de sources et le créacollage*

La deuxième formatrice a fait le choix de placer le concept de stratégies de créacollage numérique au centre de son cours. Ce choix est basé sur deux raisons. Premièrement, la majorité des

étudiant·e·s, lorsqu'elles·ils doivent rédiger un travail universitaire, feront de la recherche sur le web pour y trouver des idées et des extraits de textes qu'elles·ils utiliseront pour s'inspirer (Chankova 2017; Ma, Wan et Lu 2008; Réseau Éducation-Médias 2005). La compétence à écrire à partir de sources est dans cette perspective considérée essentielle dans les études universitaires (Cumming, Lai et Cho 2016; Howard, Serviss et Rodrigue 2010; Polio et Shi 2012; Wette 2017). Or, des recherches montrent que les étudiant·e·s sont très nombreux·euses à ne pas savoir comment bien intégrer les sources trouvées de façon appropriée et efficace (Li et Casanave 2012; Segev-Miller 2004; Wette 2010). Deuxièmement, selon les travaux de recherche de la professeure (Peters 2015; Peters et Cadieux 2019; Peters, Vincent, Fontaine et Fiset-Vincent 2018), les étudiant·e·s universitaires s'attendent en outre à être formé·e·s aux compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire en plus d'en apprendre davantage sur la prévention du plagiat.

Ce choix de la deuxième formatrice découle aussi de ses travaux de recherche: elle examine depuis plusieurs années divers aspects de la littératie numérique, qui combine les compétences à lire, comprendre et écrire des textes en ayant recours à une variété d'outils numérique (Peters et Gervais 2016). Elle s'intéresse plus spécifiquement au processus d'écriture de travaux universitaires ainsi qu'aux limites de cette compétence qui peuvent mener les étudiant·e·s à plagier. Dans leur modèle, Peters, Vincent, Gervais, Morin et Pouliot (2019) présentent les stratégies de créacollage numérique (SCN) qui sont “définies comme des actions effectuées par les étudiants à différentes étapes de la recherche de l'information, de la rédaction et du référencement de leurs sources” (Peters *et al* 2019, p.161).



Parce qu'il faut connaître et utiliser adéquatement les stratégies de créacollage numérique pour rédiger des travaux universitaires en évitant le plagiat, la deuxième formatrice a fait le choix de centrer son cours sur ces stratégies et sur divers outils numériques utiles pour les mettre en œuvre.

En ce qui concerne le contenu et l'organisation du cours, la synthèse de textes est le genre privilégié pour effectuer les apprentissages du cours: l'écriture d'une synthèse est une tâche dans laquelle les compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire peuvent être mises en pratique et sa rédaction favorise l'écriture pour apprendre et l'apprentissage de l'écriture: "la rédaction d'un tel texte fait appel à une combinaison de compétences en lecture et en écriture: la lecture exploratoire et la compréhension des sources, la sélection d'informations judicieuses parmi celles-ci, l'agencement des informations sélectionnées de manière logique et la formulation d'un nouveau texte" (traduction libre de van Ockenburg, van Weijen et Rijlaarsdam 2019, p. 300). Tout au long du trimestre, les étudiant·e·s écrivent en plusieurs étapes une synthèse de textes (choix et évaluation de textes; résumés des textes; écriture d'une première version de la synthèse; évaluation par les pairs de cette version et réflexion sur les caractéristiques d'une synthèse; écriture d'une deuxième version de la synthèse).

Les séances sont organisées en suivant les trois compétences du modèle de Peters *et al.* (2019). Ainsi, après avoir présenté, dès les premiers cours, le concept de genre textuel et les genres textuels qui sont demandés comme travaux en formation à l'enseignement, les compétences informationnelles sont abordées: la recherche, l'analyse et l'évaluation de l'information. Les étudiant·e·s bénéficient d'une formation sur la recherche sur le web, dans les bases de données et sur un logiciel de gestion bibliographique (*Endnote*) pour bien organiser leurs textes sources. Puis, ce sont les compétences rédactionnelles qui sont abordées: d'abord l'organisation du texte, la grammaire du texte et les registres de langue, ensuite la révision et la correction d'un texte, enfin le bon

usage de la citation et de la paraphrase. Une seule séance porte sur le référencement documentaire: l'importance de cette compétence est mise en lumière par un atelier sur les différentes normes de référencement dans un texte et en bibliographie. Enfin, la dixième séance de cours est consacrée à la prévention du plagiat et au respect de l'intégrité académique, comme étudiant·e·s et comme futur·e·s enseignant·e·s.

En ce qui concerne les stratégies pédagogiques utilisées par la formatrice pour enseigner l'utilisation de sources et le créacollage, chaque séance est composée d'un exposé magistral, d'un atelier pratique et d'une capsule technologique. Dans une perspective d'apprentissage coopératif, les ateliers (en équipe de deux ou trois) offrent l'occasion aux étudiant·e·s de mettre en pratique leurs compétences informationnelles (chercher dans les bases de données de l'université), leurs compétences rédactionnelles (rédiger un court texte en citant et paraphrasant) ou leurs compétences de référencement (la création d'une bibliographie avec *Endnote*).

Les capsules, quant à elles, portent sur divers outils technologiques utiles aux étudiant·e·s: elles montrent par exemple comment faire une table des matières automatisée, comment utiliser un "web clipper" pour prendre des notes sur Internet et comment utiliser un correcticiel (*Antidote*) pour réviser et corriger des travaux. Les capsules reposent sur un apprentissage individualisé et permettent aux *étudiant·e·s* d'analyser une stratégie de créacollage numérique et de l'utiliser à leur propre rythme.

Pendant le cours, les étudiant·e·s doivent, à plusieurs reprises, commenter et évaluer les travaux de leurs pairs. Dans le cadre des ateliers, cette évaluation est formative, alors que dans l'évaluation de la synthèse par les pairs, les étudiant·e·s évaluateur·rice·s sont évalué·e·s de façon sommative et doivent utiliser une grille d'évaluation pour attribuer une note à leurs pairs. Cette stratégie pédagogique permet aux étudiant·e·s de recevoir une rétroaction plus fréquente, à différents moments de la rédaction, afin qu'elles·ils mettent à distance les travaux qu'elles·ils écrivent. La version finale

de la synthèse est évaluée avec la même grille d'évaluation par la formatrice.

Le cours contient plusieurs activités qui sont évaluées de façon sommative: ateliers, rédactions, évaluation par les pairs, examen. L'examen vérifie le développement des compétences nécessaires au créacollage (informationnelles, rédactionnelles et référencement documentaire) en demandant aux étudiant·e·s de rédiger une synthèse de 400 mots sur les différentes raisons pour lesquelles il ne faut pas plagier. Cette synthèse critique est réalisée à partir de douze extraits de textes scientifiques. Il est en outre demandé que les étudiant·e·s paraphrasent trois extraits et en citent deux autres. Elles-ils doivent également intégrer deux faits de notoriété publique dans leur texte. Le suivi de modification (objet d'une capsule) doit être utilisé pour indiquer les raisons de l'intégration des sources ainsi que les synonymes trouvés dans *Antidote* et utilisés dans les paraphrases. Finalement, toutes les sources doivent être référencées dans le texte ainsi qu'en bibliographie avec *Endnote*.

Quand les conceptions de la littératie universitaire orientent les choix didactiques de formatrices

Ces descriptions de deux cours de littératie universitaire pour la formation à l'enseignement qui sont liés à un même descriptif officiel montrent que ce dernier est effectivement actualisé de multiples façons, du moins par les deux formatrices en question. Pour discuter des choix didactiques faits par ces dernières, nous nous inspirons des éléments proposés par Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco (2010) pour étudier l'enseignement-apprentissage des savoirs d'un point de vue didactique:

Pour étudier l'enseignement-apprentissage des savoirs, les didacticiens ne se bornent pas au QUOI enseigner ni au

COMMENT enseigner. En effet, ils ne peuvent examiner les contenus et les démarches d'enseignement que s'ils tentent de répondre également aux autres questions à la source de tout projet éducatif: À QUI s'adresse-t-on (quelles sont les caractéristiques des publics cibles)? OÙ et QUAND a lieu l'enseignement (dans quelles circonstances physiques, historiques, socioculturelles ou institutionnelles)? POURQUOI enseigne-t-on telle ou telle matière (quels buts vise-t-on, quels sont les enjeux en présence)? Notons que cette dernière question s'avère cruciale pour les didacticiens, puisqu'elle embrasse les tenants et les aboutissants des contenus d'enseignement. (Simard *et al.* 2010, pp. 13-14)

Ainsi, pour étudier d'un point de vue didactique l'enseignement-apprentissage des savoirs regroupés sous le chapeau de la littératie universitaire dans les cours décrits, nous choisissons de faire ressortir trois éléments: les finalités poursuivies (POURQUOI enseigner), les objets enseignés (QUOI enseigner) et les stratégies pédagogiques utilisées (COMMENT enseigner).

Pour la première formatrice, la finalité de l'enseignement de la littératie universitaire est de rendre les étudiant·e·s universitaires capables de lire et de produire tout genre de discours qu'elles·ils rencontreront pendant leur formation universitaire (le POURQUOI) et après, étant donné la transférabilité des caractéristiques communes à tout genre de discours (communicationnelles, textuelles, sémantiques, etc.). Pour cette raison, elle choisit d'amener les étudiant·e·s à analyser et à s'appropriier les caractéristiques spécifiques à certains genres de discours universitaires (par exemple la modalisation dans un texte d'opinion argumentée), de manière à ce qu'elles·ils puissent aussi lire et produire des genres rencontrés pour la première fois après le cours (le QUOI). Ce choix didactique entraîne d'autres, relatifs aux stratégies pédagogiques (le COMMENT): lire et analyser des textes pour faire ressortir les caractéristiques de ces genres, analyser et commenter différentes versions de textes écrits par les étudiant·e·s, faire écrire et réécrire

des textes aux étudiant·e·s, demander aux étudiant·e·s d'offrir de la rétroaction sur les textes de leurs pairs.

Pour la deuxième formatrice, la finalité de l'enseignement de la littératie universitaire est de rendre les étudiant·e·s universitaires capables d'utiliser des stratégies de créacollage adaptées et utiles lorsqu'elles·ils lisent et écrivent des textes à l'université, afin qu'elles·ils développent des compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire aux fins de prévention du plagiat (le POURQUOI). Pour cette raison, elle choisit d'enseigner la littératie universitaire en se centrant sur les stratégies de créacollage numérique et sur des outils numériques aidant leur mise en œuvre (le QUOI). Ce choix didactique en entraîne d'autres, relatifs aux stratégies pédagogiques (le COMMENT): enseigner explicitement comment utiliser plusieurs stratégies de créacollage numérique et des outils numériques, par des exposés magistraux ou des capsules qui contiennent un modelage, suivis de pratiques guidées (ateliers pratiques en équipes, exercices) et de pratiques autonomes (rédactions, évaluations de textes écrits par des pairs, examen pratique, etc.).

Les trois éléments que nous faisons ressortir dans les cours contrastés nous permettent de faire quelques observations. Les finalités de l'enseignement de la littératie universitaire (le POURQUOI) sont fortement liées au concept qui est placé au centre du cours et donc aux objets enseignés choisis (le QUOI). Nous observons aussi que le QUOI a une incidence sur les stratégies pédagogiques utilisées dans le cadre du cours (le COMMENT). En d'autres mots, les conceptions de la littératie universitaire, et plus précisément les finalités et les objets enseignés qui sont alors sélectionnés, guident les choix didactiques quant aux stratégies pédagogiques à utiliser pour travailler ces objets. Ce mécanisme conduit les formatrices non seulement à mettre un concept différent au cœur de leur cours, mais aussi à privilégier des démarches d'enseignement différentes: une démarche plus inductive dans le cours de la première formatrice et une démarche plus déductive dans celui de la deuxième.

Il nous apparaît que ce mécanisme fait écho à des constats émanant de travaux menés sur le concept de rapport à. Par exemple, un lien existerait entre le rapport à l'écrit d'enseignant·e·s du secondaire et les pratiques d'enseignement utilisées en classe (Blaser 2007), tandis que le rapport à la lecture littéraire influencerait les choix des enseignant·e·s quant aux textes donnés à lire et aux pratiques préconisées pour les travailler (De Beaudrap et coll. 2004; Ulma et Winckler 2010; Émery-Bruneau 2010). Les formatrices qui donnent le cours FRA1383 sur la littératie universitaire ont nécessairement un rapport à ce savoir et à son enseignement, soit un rapport à la littératie universitaire, influencé notamment par leurs conceptions de cet objet et par la manière dont elles-mêmes lisent et produisent des discours de genres universitaires. En prenant appui sur le concept de rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008), lequel est constitué de quatre dimensions (affective, praxéologique, conceptuelle, axiologique), il semble que dans le cas de ces deux formatrices, aussi chercheuses prenant appui sur leurs propres travaux, c'est définitivement les dimensions conceptuelles et axiologiques qui guident leur pratique d'enseignement (dimension praxéologique). En effet, leurs conceptions et leurs représentations de l'écrit, de son utilisation et de son rôle scolaire et social sont déterminées par leurs postures épistémologiques, soit leur positionnement par rapport aux connaissances produites (les cadres théoriques sur lesquels elles prennent appui pour sélectionner les objets) et les paradigmes qu'elles privilégient (centrés sur les apprenant·e·s ou sur le·la formateur·rice). Ces conceptions et ces représentations de l'écrit s'illustrent à travers les objets enseignés (caractéristiques de genres de discours ou stratégies de créacollage), les stratégies pédagogiques (démarches inductives ou déductives), ainsi que les finalités de la formation qu'elle offre (continuer à développer des compétences en lecture et en écriture tout au long de la vie ou développer les stratégies de créacollage numérique dans une visée de réussite des études universitaires). En somme, ces rapports contrastés à la littératie universitaire teintent manifestement la sélection et la hiérarchisation des objets enseignés dans ce cours et les stratégies pédagogiques utilisées pour ce faire.

Conclusion

Ce chapitre retrace l’historique ayant mené à la création d’un cours de littératie universitaire pour la formation à l’enseignement dans une université québécoise et décrit comment son descriptif officiel est actualisé de différentes façons par deux formatrices.

Les cours des deux formatrices poursuivent des finalités différentes, se centrent sur des concepts pertinents pour développer les compétences à lire et à écrire des textes à l’université et reposent sur l’utilisation de stratégies pédagogiques qui présentent chacune des avantages. Ainsi, il nous semble que les étudiant·e·s bénéficieraient de ces deux cours, complémentaires, de littératie universitaire. Ils permettent tous deux de développer, différemment, les compétences en littératie universitaire des étudiant·e·s.

Références bibliographiques

- BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l’écrit: pratiques et conceptions d’enseignants de sciences et d’histoire du secondaire* Thèse de doctorat, Université Laval. Corpus. Consultable sur: <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19039>.
- BLASER, C.; ÉMERY-BRUNEAU, J. et LANCTÔT, S. (2019). “Enseigner le concept de genre textuel à l’université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire.” *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, vol 25, pp. 103-116. Consultable sur: <http://revuedeshp.ch/pdf/25/25-07-Blaser-et-al.pdf>.
- CHANKOVA, M. (2017). “Dealing with Students’ Plagiarism Pre-Emptively through Teaching Proper Information Exploitation.” *International Journal for the Scholarship of*

Teaching and Learning, vol. 11, n° 2, article 4. Consultable sur: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110204>.

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2008). “Du rapport à l’écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire: apports et limites de la notion de rapport à l’écrit”, in: CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (orgs.) *Le rapport à l’écrit: un outil pour enseigner de l’école à l’université*, pp. 61-86. Diptyque.

CHARTRAND, S.-G.; ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. 2^e éd. Didactica. Consultable sur: https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2306.

CUMMING, A.; LAI, C. et CHO, H. (2016). “Students’ writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research.” *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 23, pp. 47-58. Consultable sur: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.06.002>.

DE BEAUDRAP, A. R.; DUQUESNE, D. et HOUSSAIS, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement*. Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.

ÉMERY-BRUNEAU, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l’enseignement du français à des intentions didactiques* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/21444>

GUAY, A., ÉMERY-BRUNEAU, J. et LAFONTAINE, L. (2015). “Les pratiques d’écriture déclarées d’étudiants en formation initiale à l’enseignement et le niveau de littératie universitaire”, in: L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences*, pp. 207-226. Presses universitaires du Québec.

- HOWARD, R. M.; SERVISS, T. et RODRIGUE, T. K. (2010). "Writing from sources, writing from sentences", *Writing and Pedagogy*, vol. 2, n° 2, pp. 177-192. Consultable sur: <https://doi.org/10.1558/wap.v2i2.177>.
- LI, Y. et CASANAVE, C. P. (2012). "Two First-Year Students' Strategies for Writing from Sources: Patchwriting or Plagiarism?" *Journal of Second Language Writing*, vol. 21, n° 2, pp. 165-180. Consultable sur: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.002>.
- MA, H. J.; WAN, G. et LU, E. Y. (2008). "Digital Cheating and Plagiarism in Schools." *Theory into Practice*, vol. 47, n° 3, pp. 197-203. Consultable sur: <https://doi.org/10.1080/00405840802153809>.
- MARCOTTE, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves* Thèse de doctorat, Université de Montréal. Papyrus. Consultable sur: <http://hdl.handle.net/1866/24278>.
- MESSIER, G.; VILLENEUVE-LAPOINTE, M.; GUAY, A. et LAFONTAINE, L. (2016). "Développement des compétences en littératie universitaire: des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat." *Language and Literacy*, v, 18, n° 2, pp. 79-112. Consultable sur: <https://doi.org/10.20360/G2X60X>.
- PETERS, M. (2015). "Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire." *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 38, n° 3, pp. 1-28. Consultable sur: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1878>.
- PETERS, M. et CADIEUX, A. (2019). "Are Canadian professors teaching the skills and knowledge students need to prevent plagiarism?" *International Journal for Educational Integrity*, vol. 15, article 10. Consultable sur: <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0047-z>.

- PETERS, M. et GERVAIS, S. (2016). "Littératies et créacollage numérique." *Language and Literacy*, vol. 18, n° 2, pp. 62-78. Consultable sur: <https://doi.org/10.20360/G21W2H>.
- PETERS, M., VINCENT, F., FONTAINE, S. et FISET-VINCENT, C. (2018). "Validation d'un questionnaire sur les stratégies de créacollage numérique d'étudiants universitaires Québécois", *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, v. 15, n. 1, pp. 45-60. Consultable sur: <https://id.erudit.org/iderudit/1059998ar>.
- PETERS, M.; VINCENT, F.; GERVAIS, S.; MORIN, S. et POULIOT, J.-P. (2019). "Les stratégies de créacollage numérique et les compétences qui les mobilisent", in: KARSENTI, T. (org.) *Le numérique en éducation: Pour développer des compétences*, Presses de l'Université du Québec, pp. 185-206.
- POLIO, C. et SHI, L. (2012). "Perceptions and beliefs about textual appropriation and source use in second language writing." *Journal of Second Language Writing*, vol. 21, n° 2, pp. 95-101. Consultable sur: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.001>.
- Réseau Éducation-Médias*. (2005). *Jeunes Canadiens dans un monde branché - Phase II: Sondage des élèves*. Réseau Éducation-Médias. Consultable sur: <https://habilomedias.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/JCMBII-sondage-eleves.pdf>.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- SCHNEUWLY, B. (2000). "Les outils de l'enseignant. Un essai didactique." *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 22, pp. 19-38. Consultable sur: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:32563>.
- SEGEV-MILLER, R. (2004). "Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes

- and products.” *L1-Educational studies in language and literature*, vol. 4, n° 1, pp. 5-33. Consultable sur: <https://doi.org/10.1023/B:ESLL.0000033847.00732.af>.
- SIMARD, C.; DUFAYS, J.; DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- ULMA, D. et WINKLER, I. (2010). “L’enquête IMEN-Littérature: vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraires.” *Nouveaux Cahiers d’Allemand – Revue de linguistique et de didactique*, vol. 28, n° 1, pp. 19-46. Consultable sur: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03151745>.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (2015). “FRA1353 - Littératie universitaire pour la formation à l’enseignement.” *Université du Québec en Outaouais*. Consultable sur: <https://etudier.uqo.ca/cours/description-cours/FRA1353>
- VAN OCKENBURG, L.; VAN WEIJEN, D. et RIJLAARSDAM, G. (2019). “Learning to write synthesis texts: A review of intervention studies.” *Journal of Writing Research*, vol. 10, n° 3, pp. 401-428. Consultable sur: <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.01>
- WETTE, R. (2010). “Evaluating Student Learning in a University-Level EAP Unit on Writing Using Sources.” *Journal of Second Language Writing*, vol. 19, n° 3, pp. 158-177. Consultable sur: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.06.002>
- WETTE, R. (2017). “Source text use by undergraduate post-novice L2 writers in disciplinary assignments: Progress and ongoing challenges.” *Journal of Second Language Writing*, vol. 37, pp. 46-58. Consultable sur: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.015>.

DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO¹

Stéphanie Lanctôt

Introdução

Nos CEGEP canadenses,² há uma preocupação crescente com o desenvolvimento da competência linguageira dos estudantes – e de seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos – pois muitos estudantes apresentam dificuldades em produzir textos (orais

1. Tradução de Priscila Lopes Leal Dantas.

2. No Québec, os CEGEP (acrônimo de *collège d'enseignement général et professionnel*) dividem com as universidades um estatuto e uma missão de ensino superior (também chamado terciário). As *Sixth Form Colleges* ou *Further Education Colleges* na Inglaterra e as *Community Colleges* ou *Junior Colleges* nos Estados Unidos são estruturas similares aos CEGEP do Quebec. Os CEGEP são o ponto de entrada para o ensino superior. Eles oferecem dois caminhos para a graduação: um curso pré-universitário de dois anos que leva aos estudos universitários e cursos de formação específica de três anos que preparam os estudantes para o mercado de trabalho. Os alunos podem ingressar em um CEGEP após onze anos de escolaridade (similar a: ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio brasileiro).

ou escritos). As medidas de apoio que lhes são disponibilizadas concentram-se mais frequentemente na melhoria da norma culta da língua (ortografia, gramática, sintaxe, pontuação etc.). Contudo, não é apenas neste nível que residem as dificuldades dos alunos, e é por isso que nos parece essencial considerar a qualidade global do texto, enfatizando também os componentes textuais e discursivos.

Cada nova disciplina, a cada novo nível de escolaridade, apresenta seus próprios textos, que pertencem a gêneros textuais específicos (Bronckart 1996; Chartrand, Émery-Bruneau e Sénéchal 2015). Para os alunos, o desafio é grande, porque para comunicar-se de maneira eficaz por escrito, nas várias disciplinas, eles devem apropriar-se das características de todos os gêneros textuais que irão encontrar durante a sua escolaridade. Isto é facilitado quando os próprios professores reconhecem estas características e podem torná-las explícitas, mas, embora familiarizados com os textos da sua disciplina, nem todos os professores estão equipados para identificá-los, não foram formados para realizar esta tarefa, nem mesmo estão convencidos que lhes cabe tal ação. Nos últimos anos, iniciativas de pesquisa contribuíram para o desenvolvimento de oficinas periódicas de formação, com o objetivo de iniciar uma reflexão sobre o papel dos professores de todas as disciplinas no apoio à escrita dos alunos e sobre o ensino explícito dos gêneros textuais presentes nos cursos (Blaser, Libersan, Boudreau e Lampron 2016; Libersan, Claing e Foucambert 2010), e para uma melhor compreensão da relação dos professores que participam dessas pesquisas com a escrita (Desmeules e Bousquet 2015; Lampron 2014). No entanto, nenhuma delas teve a oportunidade de verificar os efeitos a longo prazo destas formações no crescimento profissional dos professores. Através desta pesquisa de doutorado, desejamos documentar o processo e o impacto de um dispositivo de desenvolvimento profissional que visa ao ensino explícito dos gêneros textuais nas disciplinas por meio de uma pesquisa-intervenção.

Neste artigo, situaremos, primeiramente, a nossa pesquisa no campo dos letramentos do ensino superior para, em seguida, concentrar-nos no problema da descontinuidade no desenvolvimento

das competências linguageiras dos estudantes do CEGEP. Apresentaremos, então, o nosso quadro teórico, que se baseia no conceito de gênero textual (Chartrand, Émery-Bruneau e Sénéchal 2015) e de crescimento profissional (Clarke e Hollingsworth 2002). Após a apresentação dos principais elementos metodológicos da nossa pesquisa, discutiremos a primeira fase da pesquisa. Como conclusão, apresentaremos os impactos atuais e potenciais da intervenção.

Do campo do letramento acadêmico ao letramento no ensino superior

O campo do letramento acadêmico visa a inscrever as especificidades dos textos (orais ou escritos) nas suas dimensões contextuais, sociais e culturais (Pollet 2014), bem como estender o seu âmbito de análise a outras disciplinas que não apenas as de língua (Delcambre e Lahanier-Reuter 2010). As dificuldades apresentadas por estes textos, tanto para estudantes como para professores, fazem referência às condições sociais e acadêmicas de funcionamento e não a um déficit de habilidades (Crahay 2012). Embora o foco esteja nos textos acadêmicos que são examinados de acordo

com as dimensões contextuais, sociais e culturais da leitura-escrita; a continuidade da aprendizagem da escrita, tanto na recepção como na produção; a influência dos contextos reprodutivos no desenvolvimento da escrita; a necessária identificação da “natureza das relações entre os usos da escrita e a construção do conhecimento”; uma reconsideração das dificuldades dos alunos que considere as dimensões epistemológicas da escrita. (Delcambre 2012, p. 29)

Este campo de pesquisa não se restringe ao contexto universitário. Não há dúvida de que os textos (orais ou escritos) utilizados no nível do CEGEP, tanto na produção como na recepção, podem ser examinados segundo os mesmos critérios de

contextualização e de continuidade de aprendizagem que os textos universitários.

No CEGEP e na universidade, os gêneros textuais variam muito de uma disciplina para outra. Por exemplo, uma pesquisa realizada sobre os gêneros utilizados na formação específica do CEGEP identificou 14 famílias compreendendo aproximadamente 130 variantes (Libersan, Claing e Foucambert 2010). Destas famílias amplas, algumas visam a desenvolver competências de escrita em contextos profissionais (argumentos de projetos, cartas profissionais, documentos técnicos etc.), enquanto outras são tipicamente acadêmicas (resenhas, ensaios, relatórios de laboratório³ etc.). Em suas pesquisas sobre os gêneros textuais universitários, Delcambre e Lahanier-Reuter (2010) fazem distinção entre a redação de pesquisa (artigos científicos, relatórios e projetos de pesquisa etc.), a redação de pesquisa em formação (dissertações, teses) e a redação acadêmica (exames ou redações para validação de estudos). Quanto aos textos profissionais, Beaudet e Rey (2012) objetivam práticas de escrita profissional e de formação profissional na e pela escrita. Dada a grande diversidade de textos e suas nuances semânticas, o conceito de gênero textual nos parece uma ferramenta de análise, mas também de ensino e aprendizagem, que permite examinar os textos a serem produzidos no CEGEP e na universidade.

A fim de levar em conta os gêneros textuais utilizados nos CEGEP, tanto no curso pré-universitário como na formação específica, consideramos relevante alargar o âmbito do letramento universitário ao letramento do ensino superior (CEGEP e universidade). Na seção seguinte, veremos que os contextos escolares e profissionais designam algumas características comunicativas, textuais, semânticas, gramaticas etc., tornando seus escritos específicos em gêneros textuais ensináveis.

3. Em francês: *compte-rendu critique, dissertation, rapport de laboratoire.*

*Descontinuidade no desenvolvimento de competências
linguageiras no ensino superior*

O ensino da escrita é interminável, especialmente no contexto de massificação do ensino superior, momento em que muitos estudantes experimentam dificuldades ao escrever. Saber produzir textos (orais e escritos), tanto no CEGEP como na universidade, implica apropriar-se das características do gênero em que o texto está inserido (Blaser e Erpelding-Dupuis 2010; Pollet 2004; Pollet, Glorieux e Toungouz 2010), uma habilidade que os alunos que saem do ensino médio não adquiriram necessariamente. Como assinala Nonnon (2012), novos e mais complexos usos da escrita “não surgem naturalmente da imersão numa sociedade que produz escrita, mas da necessidade da aculturação, na qual a escola exerce um papel fundamental” (p. 7). Para facilitar a aculturação da escrita no ensino superior, muitos pesquisadores defendem o apoio aos estudantes na apropriação de novas práticas de leitura, escrita e oral (entre outros: Blaser e Pollet 2010; Frier 2015; Lafont-Terranova, Niwese e Colin 2016; Messier, Villeneuve-Lapointe e Guay 2016; Pollet 2004).

Há vários anos, o CEGEP vem implantando uma série de iniciativas para fortalecer o domínio da língua por parte dos alunos. No entanto, o apoio para aprender a escrever ainda é visto em uma lógica de remediação. As dificuldades dos alunos são tratadas como deficiências e não como necessidades. Como resultado, as medidas de apoio disponíveis para os alunos – centros de ajuda em língua francesa, cursos de remediação, tutoria etc. – estão frequentemente focadas na melhoria das habilidades linguageiras básicas (ortografia, gramática, sintaxe, pontuação etc.) (Libersan, Claing e Foucambert 2010). No entanto, não é só neste nível que residem as dificuldades dos estudantes. Embora raras, as pesquisas sobre os obstáculos encontrados pelos estudantes universitários na escrita mostram que muitos deles têm dificuldade em compreender

e produzir uma variedade de textos (Moffet e Demalsy 1994), não têm consciência das suas próprias dificuldades na escrita (Chbat e Groleau 2000) e têm dificuldade em respeitar os componentes linguísticos, textuais e discursivos do texto a ser produzido (Ouellet 2016). Acreditamos que estas dificuldades se devem essencialmente a um desconhecimento das características dos tipos de textos a produzir nas disciplinas.

Os professores, como especialistas do conteúdo ministrado em suas disciplinas, estão na melhor posição para apoiar os alunos na produção dos gêneros textuais utilizados em seus cursos. No entanto, reconhecer as características destes gêneros e orientar a tarefa da escrita pode ser um desafio para eles. Além disso, muitos docentes ainda mantêm concepções da escrita (papel, aprendizagem, ensino) que limitam o seu investimento no apoio à escrita dos alunos (Desmeules e Bousquet 2015; Kingsbury e Tremblay 2008).

Nos CEGEP, a ideia de implicar professores de todas as disciplinas no desenvolvimento das competências languageiras dos alunos, apesar de já existir há vários anos, foi retomada em 2012 pelo projeto *Escrita em construção*, resultado de uma colaboração universidade-CEGEP. O objetivo era formar e equipar professores universitários que não são especialistas em línguas a fim de que possam apoiar os alunos na leitura e produção de gêneros textuais específicos para a sua disciplina. Alguns membros da equipe *Escrita em construção* estudaram a formação de professores universitários em relação a uma abordagem por gêneros textuais (Blaser, Libersan, Boudreau e Lampron 2016; Desmeules e Bousquet 2015; Lampron 2014; Libersan, Claing e Foucambert 2010). Apesar de não se pretender explicitamente estar no campo do letramento do ensino superior, os objetos da pesquisa – análise e descrição de gêneros textuais em formação universitária específica, análise das concepções dos professores, desenvolvimento de ferramentas didáticas etc. – permitem esta funcionalidade. Dito isto, nenhuma pesquisa até agora se interessou sobre os efeitos a longo prazo de tal formação sobre os professores.

*Da relevância do conceito de gênero textual
para o de crescimento profissional*

Nesta seção, justificaremos o uso do conceito de gênero textual (Chartrand, Émery-Bruneau e Sénéchal 2015) e o modelo interconectado de crescimento profissional do professor (Clarke e Hollingsworth 2002).

O conceito de gênero textual

Nossa pesquisa se baseia no princípio de que os conhecimentos linguageiros exigidos pela escrita são determinados pelo gênero textual. De acordo com Bronckart (2017), Voloshinov é o criador da compreensão contemporânea do conceito de gênero textual, que ele define da seguinte forma:

[...] a enunciação, considerada como uma unidade comunicativa e totalmente semântica, é constituída e realizada precisamente numa interação verbal determinada e gerada por uma determinada relação de comunicação social. Assim, cada um dos tipos de comunicação social [...] organiza, constrói e completa, de forma específica, a forma gramatical e estilística do enunciado, bem como a estrutura do tipo a que pertence: passaremos a designá-lo sob o termo gênero. (Voloshinov 1930/1981; citado por Bronckart 2017, p. 19)

Segundo o linguista russo, o enunciado (gênero) consiste em três elementos constitutivos inter-relacionados: o conteúdo temático (semântica), o estilo (os meios de linguagem) e a construção composicional (a estrutura do texto e a articulação de suas partes). Os enunciados se inserem em esferas em que cada campo de atividade (científico, técnico, ideológico etc.) compreende um conjunto de gêneros adequados às suas especificidades e condições de enunciação. Enquanto as esferas são os lugares em que os gêneros textuais existem, os gêneros estruturam os textos (orais e escritos)

em todas as esferas da atividade humana. À medida que uma esfera de atividade se desenvolve e se torna mais complexa, seu repertório de gêneros se expande e se diferencia (Bakhtin 1984). Tal como Bronckart, atribuímos ao texto – e não ao discurso – a função de uma unidade semiótica de comunicação: “a apropriação das propriedades específicas dos vários gêneros textuais (relatório, ensaio, notícia, palestra, etc.) contribui para o desenvolvimento praxiológico dos indivíduos, à medida que as capacidades de produção e compreensão destes gêneros podem determinar o grau de eficácia da aprendizagem ou das atividades de trabalho” (Bronckart 2017, p. 21).

Referindo-se ao trabalho de Voloshinov, de Bakhtin e da equipe de didática das línguas de Genebra (Bronckart 1996; Dolz, Noverraz e Schneuwly 2001; Schneuwly e Dolz 1997), que se concentram na interação verbal e no aspecto sociodiscursivo das produções languageiras, Chartrand, Émery-Bruneau e Sénéchal (2015) definem o gênero textual como “um conjunto de produções languageiras orais ou escritas que, numa dada cultura, possuem características comunicativas, textuais, semânticas, gramaticais, gráficas ou visuais e/ou orais comuns, que são flexíveis mas relativamente estáveis ao longo do tempo” (p. 3). As dimensões ensináveis do modelo didático em que se baseia o nosso dispositivo de intervenção dizem respeito às características comunicativas, textuais, semânticas, gramaticais, gráficas ou visuais e de oralidade, no caso dos gêneros orais (Figura 1).

Embora o trabalho analítico das pesquisadoras se tenha centrado num corpus de 50 gêneros textuais utilizados no ensino básico, a definição que elas propõem permite operacionalizar o conceito de gênero textual, descrevendo os seus elementos característicos, que podem ser aplicados a qualquer texto, mesmo os utilizados no ensino superior. Utilizamos o gênero textual como ferramenta de apoio aos professores na análise das características dos textos a serem lidos e produzidos nas disciplinas. A nosso ver, uma abordagem de crescimento profissional poderia favorecer o engajamento de educadores (de todas as disciplinas) em um processo de mudança conceitual e praxiológica.

FIGURA 1 – Características de um gênero textual (oral ou escrito)

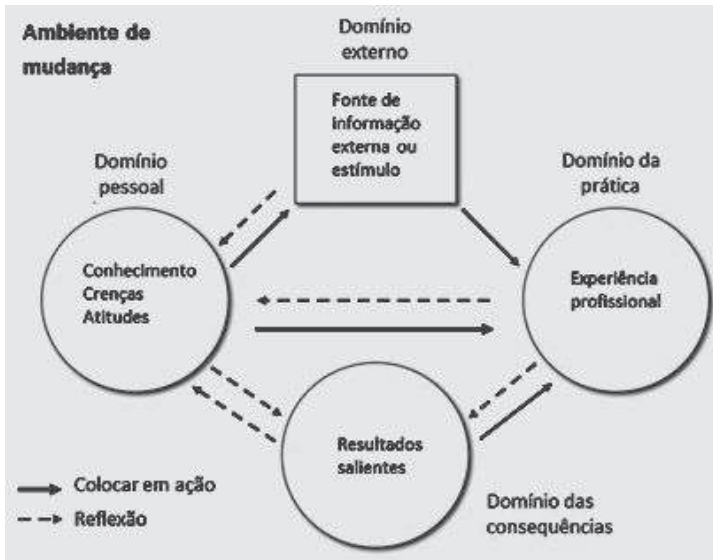


Nota: Adaptado de Chartrand, Émery-Bruneau e Sénéchal (2015).

O modelo interligado de crescimento profissional dos professores

Clarke e Hollingsworth (2002) entendem o crescimento profissional dos professores como um processo de aprendizagem – iterativo e inevitável – que lhes permite crescer no seu desenvolvimento profissional. As mudanças podem ocorrer em quatro grandes domínios: o *domínio externo*, que se refere a fontes de informação e estímulos externos ao contexto ou mudanças no mesmo; o *domínio pessoal*, que se aplica ao conhecimento, crenças e atitudes dos professores; o *domínio das consequências*, que se relaciona com resultados salientes tal como são experimentados e interpretados pelos professores; e o *domínio da prática*, que faz referência às experiências profissionais (Figura 2).

FIGURA 2 – O modelo interligado de crescimento profissional



Nota: Figura adaptada de Clarke e Hollingsworth 2002, p. 951.

De acordo com o modelo proposto por esses autores, uma mudança em um domínio pode se traduzir em uma mudança em outro domínio através de mecanismos de ação e reflexão: “a *reflexão* é a consideração ativa de eventos, ideias e crenças, enquanto a *ação* se refere ao processo de colocar uma nova ideia, crença ou prática em ação” (Ngoya 2016, p. 51; grifo do autor). Uma sequência de mudanças pode ser observada quando vários domínios estão interligados desta forma. Quando os dados mostram uma sequência de mudança sustentável, mesmo que alguns aspectos da mudança tenham sido adaptados ou redefinidos, isso indica que o crescimento profissional está ocorrendo. Finalmente, uma sequência de mudanças associadas a esse crescimento permite a modelagem de redes de crescimento ocupacional.

O interesse do modelo de Clarke e Hollingsworth (2002) para a nossa pesquisa é triplo. Como ferramenta de investigação, permite-nos formular questões de investigação específicas, focando

as áreas de mudança e as suas interligações. Como ferramenta preditiva, o modelo nos permite refinar o desenho da intervenção para responder a possíveis caminhos de mudança. Como ferramenta de análise, o modelo nos permite iniciar uma categorização inicial dos dados e identificar redes de crescimento profissional.

A problemática do desenvolvimento contínuo das competências linguageiras dos alunos no ensino superior é um fenômeno complexo que requer tanto uma intervenção nas práticas de ensino dos gêneros textuais nas disciplinas, como uma compreensão dos mecanismos de mudança conceitual e praxiológica dos professores implicados em um processo de crescimento profissional. Nossa pesquisa, portanto, visa a responder à seguinte pergunta: como um dispositivo de intervenção que tem como objeto o ensino explícito de gêneros textuais nas disciplinas contribui para o crescimento profissional dos professores do CEGEP?

Uma pesquisa-intervenção

Esta pesquisa de doutorado se insere no campo metodológico da pesquisa-ação, mais precisamente, na perspectiva da pesquisa-intervenção, que se define como: “um método de investigação conduzido por um ator-pesquisador cujos papéis de interveniente e agente de mudança estão em harmonia com as necessidades dos atores-participantes, bem como com as características do campo de estudo” (Duchesne e Leurebourg 2012, p. 6). Esta escolha justifica-se, por um lado, pelas nossas intenções, que são de intervir numa situação problemática e em modificar uma prática existente; em propor soluções e construir objetivos em parceria com os atores no terreno; e em compreender o processo de mudança em vez de o medir ou avaliar. Por outro lado, esta escolha é guiada pela formulação da nossa pergunta de pesquisa – uma pergunta do tipo *como?* – que nos orienta para uma abordagem descritiva-explicativa, em vez

de exploratória ou avaliativa (Trudel, Simard e Vonarx 2007). A pesquisa-intervenção é indutiva, colaborativa e transformadora; tanto a pesquisa quanto a intervenção são realizadas “com e para os atores que contribuem com ela” (Duchesne e Leurebourg 2012, p. 4).

A nossa abordagem baseia-se na concepção da pesquisa-intervenção de Paillé (2007), mas difere à medida em que a intervenção e a recolha de dados se farão de forma diacrônica. Nesta contribuição, apresentamos o estado de avanço da primeira fase da pesquisa-intervenção, que compreende três etapas: o diagnóstico empírico do contexto, a preparação do plano de intervenção e a escolha dos métodos de coleta e análise de dados.

Diagnóstico empírico do contexto

A intervenção, que é uma continuação do projeto *Escrita em construção*, resulta de uma ação institucional para melhorar as competências linguageiras dos estudantes em um CEGEP público localizado em Montreal, no Québec (Canadá). A pedido da instituição, fomos chamados para colaborar no planejamento, concepção e implementação de um programa de desenvolvimento profissional para professores de todas as disciplinas, visando ao ensino explícito dos gêneros textuais utilizados nas disciplinas.

Durante as primeiras reuniões de codesenvolvimento do dispositivo de intervenção, o CEGEP relatou a baixa taxa de aprovação em francês dos estudantes e as consequências negativas, a curto ou longo prazo, no desenvolvimento de outras competências do programa, no sucesso educacional, na perseverança etc. As principais dificuldades relativas à língua encontradas pelos alunos, identificadas pelos professores em todas as disciplinas, dizem respeito à aplicação das regras da norma culta da língua (ortografia, sintaxe, gramática, vocabulário etc.), à organização das ideias e à estrutura do texto, à capacidade de análise e de síntese e à produção de novos gêneros textuais. No seu percurso no CEGEP, os alunos devem produzir uma grande variedade de textos, tais

como resumos, revisões e diferentes tipos de relatórios (laboratório, estágio, pesquisa etc.). Em termos de necessidades, o dispositivo de intervenção terá como objetivo final melhorar as competências linguageiras dos alunos. As outras necessidades expressas dizem respeito, mais especificamente, à valorização e ao apoio dado aos docentes mobilizados em um processo de crescimento profissional. Em termos de formação, o dispositivo de intervenção deve permitir a implicação de docentes de todas as disciplinas e de todos os programas técnicos e pré-universitários, a reflexão sobre a forma pela qual os participantes desejam ser apoiados, a capacidade de mobilizar o conhecimento implícito dos gêneros textuais utilizados nos seus cursos e de torná-los explícitos, o compartilhamento de práticas, a produção de material didático autêntico e o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas.

Finalmente, a nossa análise de diagnóstico também leva em conta o contexto em que os docentes trabalham. Desta forma, o compromisso da administração do CEGEP com ações institucionais para melhorar as competências linguageiras dos alunos, a organização e o financiamento de uma variedade de programas de desenvolvimento profissional baseados nas necessidades expressas pelos professores e a participação de consultores educacionais e especialistas etc. são alguns exemplos de elementos facilitadores. Por outro lado, a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho, os conceitos equivocados que o professor possa ter sobre a escrita e o seu papel no ensino e na aprendizagem, assim como as práticas de ensino que não levam em conta o processo de escrita etc., são impedimentos à mudança.

Elaboração do plano de intervenção

Com base neste diagnóstico empírico, coconstruímos a intervenção em colaboração com uma conselheira pedagógica e um professor do CEGEP. Foram estabelecidos os seguintes objetivos de intervenção: transformar as práticas e concepções dos professores

sobre a escrita em suas disciplinas e estimular a reflexão sobre a importância de ensinar explicitamente a escrita dos gêneros textuais utilizados nas disciplinas. Para responder às necessidades e limitações dos professores, foram desenvolvidos dois formatos de formação (Tabela 1).

TABELA 1 – Conteúdo dos dois formatos de formação no dispositivo de intervenção

| Formato | Conteúdo |
|--------------------------|--|
| Curto 1 sessão/90 min | <ol style="list-style-type: none">1. Iniciar a análise dos elementos característicos dos gêneros textuais utilizados na sua disciplina;2. Refletir sobre um projeto de escrita a ser realizado em aula que leve em consideração o processo de escrita. |
| Longo 4 sessões/17 h | <ol style="list-style-type: none">3. Compreender melhor a importância do seu papel na apropriação dos textos da sua disciplina;4. Saber reconhecer e identificar as características dos gêneros textuais específicos à sua disciplina;5. Conhecer os princípios didáticos de delimitação das tarefas de escrita e o processo de escrita;6. Identificar as características do gênero textual necessárias para elaborar uma lista de verificação para o aluno e formular uma instrução de escrita apropriada;7. Conceber, planejar e implementar o material desenvolvido no curso. |

Em ambas as fórmulas do dispositivo de intervenção, as discussões e reflexões desempenharão um papel importante no processo de aprendizagem, a fim de incentivar a reflexão e a apropriação de conceitos. A realização de leituras orientadas terá como objetivo aprofundar o conhecimento e as atividades de aprendizagem serão feitas utilizando o material autêntico dos professores.

Escolha dos métodos de coleta e análise de dados

A população acessível é composta de professores e conselheiros pedagógicos empregados pelo CEGEP durante a

intervenção e cuja participação na pesquisa é voluntária. Nossa abordagem de amostragem será não-probabilística por conveniência – ou acidental (Fortin e Gagnon 2016). O método é baseado em entrevistas individuais semiestruturadas, materiais coletados e um registro da comunicação (Tabela 2).

TABELA 2 – Resumo do método da pesquisa

| Instrumentos | Dados da pesquisa | Momentos da coleta | Interesse para a pesquisa |
|-------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--|
| Roteiro de entrevista | Descrição Procedimento Relação | 2 anos após a formação | Analisar as mudanças nos participantes e no contexto |
| Materiais coletados | Progressão | Durante e após a formação | Verificar as mudanças |
| Registro da comunicação | Histórico e tomadas de decisões | Final da formação | Documentar as mudanças |

Uma *entrevista individual semiestruturada* (Savoie-Zajc 2016) com duração de 30 a 45 minutos será conduzida com participantes voluntários dois anos após terem participado de um dos formatos do dispositivo de intervenção. O roteiro de entrevista será estruturado em torno de cinco perguntas abertas: 1) Conte-nos sobre o dispositivo de formação do qual você participou; 2) Conte-nos sobre os elementos mais significativos da formação ou sobre aqueles que mais lhe marcaram; 3) Aqui está uma cópia do que você projetou/desenvolveu durante a formação, descreva: a. as atividades ou modalidades desenvolvidas, b. como elas foram implementadas, c. os impactos observados; 4) Conte-nos o que você se lembra de sua experiência; 5) Conte-nos sobre sua prática atual. Também serão planejadas novas perguntas para explorar os domínios, seqüências e mecanismos de mudança de acordo com o modelo de Clarke e Hollingsworth (2002). A entrevista será concluída com perguntas sociodemográficas. A versão final do roteiro será revisada por pares

para garantir a sua adequação ao propósito da pesquisa. As entrevistas serão gravadas utilizando um software de videoconferência com a finalidade de serem, em seguida, transcritas.

Os *materiais* escolhidos para as análises são de dois tipos: o material didático utilizado antes da formação (A) e o material concebido durante (B) a formação. O material (B) servirá como um artefato para situar temporalmente as perguntas que serão feitas na entrevista individual semiestruturada. Numa segunda etapa, os materiais (A) e (B) serão comparados na análise. Como a grande maioria das trocas relativas ao codesenvolvimento do dispositivo de intervenção se realizou por e-mail, recolhemos as trocas textuais e anexamos documentos por ordem cronológica em um *registro de comunicação*.

Uma vez transcritos, os dados das entrevistas serão devolvidos aos entrevistados para validação e, se necessário, esclarecimento. As transcrições e outros dados textuais (materiais e registro da comunicação) serão codificados iterativamente (Miles, Huberman e Saldaña 2020) usando o software NVivo 12, seguindo uma *abordagem de questionamento analítico* (Paillé e Mucchielli 2012). Os eixos de questionamento para a análise serão formulados a partir do modelo de Clarke e Hollingsworth (2002), e nos permitirá ampliar o diálogo com os atores através dos dados oriundos das entrevistas, dos materiais e registros da comunicação. Os dados serão então representados globalmente em tabelas, matrizes ou mapas conceituais (Novak e Cañas 2008) a fim de identificar domínios, mecanismos e sequências de mudança, bem como para modelar as redes de crescimento profissional que poderiam resultar do dispositivo de intervenção.

Conclusão provisória

Ao formar os professores do CEGEP para melhor apoiar a escrita na sua disciplina, o nosso objetivo final é melhorar as

competências linguageiras dos alunos e aumentar o seu nível de aprovação e perseverança nos estudos superiores. No final da primeira fase desta pesquisa-intervenção, conseguimos estabelecer um diagnóstico preciso do contexto empírico, determinar as necessidades e expectativas dos professores e conselheiros pedagógicos e identificar os elementos favoráveis e desfavoráveis ao crescimento profissional no seu ambiente de trabalho. A segunda fase será dedicada à intervenção e à coleta de dados, ao processamento e à análise dos dados, à descrição das mudanças e conhecimentos adquiridos com a pesquisa, à crítica da intervenção e à formulação de recomendações.

A originalidade da nossa pesquisa reside tanto na sua população – professores do CEGEP e alunos – como no seu objeto – o gênero textual como abordagem de crescimento profissional – daí o seu caráter inovador. No Quebec, não existe um quadro comum de referência, nem no CEGEP nem a nível universitário, sobre a continuidade da aprendizagem relativa à produção e recepção de textos (orais ou escritos). Esta pesquisa tornará possível formular e recomendar competências em letramento no ensino superior. Uma melhor compreensão dos mecanismos de mudança e das possíveis redes de crescimento profissional que tal dispositivo de formação possa produzir permitirá destacar as competências que serão mais ou menos desenvolvidas. Como resultado, as modalidades de apoio poderão ser formuladas.

Referências bibliográficas

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- BEAUDET, C. e REY, V. (2012). “De l’écrit universitaire à l’écrit professionnel: comment favoriser le passage de l’écriture

- heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle?" *Scripta*, vol. 16, n° 30, pp. 169-193.
- BLASER, C. e ERPELDING-DUPUIS, P. (2010). "Cours d'appropriation des écrits universitaires: de l'analyse des besoins à la mise en œuvre", *in*: BLASER, C. et POLLET, M.-C. (orgs.) *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur: Presses Universitaires de Namur, pp. 127-152.
- BLASER, C.; LIBERSAN, L.; BOUDREAU, J.-P. e LAMPRON, R. (2016). "Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires", *in*: SALES CORDEIRO, G. e VRYDAGHS, D. (orgs.) *Statuts des genres en didactique du français*. Namur: Presses universitaires de Namur, vol. 7, pp. 302-323.
- BLASER, C. e POLLET, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Presses Universitaires de Namur.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2017). "Théories linguistiques et psychologie du développement. F. de Saussure et V. Vološinov en appui aux thèses interactionnistes." *Cahiers de l'ILSL*, n° 52, pp. 5-25.
- CHARTRAND, S.-G.; Émery-BRUNEAU, J. e SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Montréal: Didactica, c.é.f. Disponible em: https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf.
- CHBAT, J. e GROLEAU, J.-D. (2000). *Construction de la difficulté langagière. Rapport de recherche*. Collège Jean-de-Brébeuf. Disponible em: <https://cdc.qc.ca/parea/727321-chbat-difficulte-langagiere-jean-de-brebeuf-PAREA-2000.pdf>.

- CLARKE, D. e HOLLINGSWORTH, H. (2002). “Elaborating a model of teacher professional growth.” *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, n° 8, pp. 947-967.
- CRAHAY, M. (2012). “Les littéracies universitaires peuvent-elles s’enseigner? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d’université”, in: POLLET, M.-C. (orgs.) *De la maîtrise du français aux littéracies universitaires*. Namur: Presses universitaires de Namur, pp. 63-78.
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. 2^a ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DELCAMBRE, I. (2012). “De l’utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l’écriture dans l’enseignement supérieur”, in: POLLET, M.-C. (org.) *De la maîtrise du français aux littéracies universitaires*. Namur: Presses universitaires de Namur, pp. 19-36.
- DELCAMBRE, I. e LAHANIER-REUTER, D. (2010). “Les littéracies universitaires: Influence des disciplines et du niveau d’étude dans les pratiques de l’écrit.” *forumlecture*. ch, (3).
- DESMEULES, L. e BOUSQUET, G. (2015). *Le rapport à l’écrit en Sciences humaines*. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke. Disponible em: <https://cdc.qc.ca/parea/788794-desmeules-bousquet-rapport-ecrit-sciences-humaines-sherbrooke-PAREA-2015.pdf>.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2001). *S’exprimer en français: séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit*. Bruxelles: De Boeck, vol. 4.
- DUCHESNE, C. e LEUREBOURG, R. (2012). “La recherche-intervention en formation des adultes: une démarche favorisant l’apprentissage transformateur.” *Recherches qualitatives*, vol. 31, n. 2, pp. 3-24.

- FORTIN, M.-F. e GAGNON, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. 3^a ed. Montréal: Chenelière Éducation.
- FRIER, C. (2015). “Les défis de l’enseignement supérieur et l’état des recherches sur les littéracies universitaires”, in: BOCH, F. e FRIER, C (orgs.) *Écrire dans l’enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble: ELLUG, pp. 25-52
- KINGSBURY, F. e TREMBLAY, J.-Y. (2008). *Pistes pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l’enseignement collégial. Guide d’appropriation des résultats*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- LAFONT-TERRANOVA, J.; NIWESE, M. e COLIN, D. (2016). “Développer des dispositifs d’acculturation à l’écriture de recherche: un enjeu didactique et épistémologique.” *Pratiques*, pp. 171-172.
- LAMPRON, R. (2014). *Formation à l’accompagnement d’activités d’écriture disciplinaire : l’influence du rapport à l’écrit sur la réception d’une proposition d’ajustement de pratique d’enseignement* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Disponible em: https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/150/Lampron_Roselyne_MA_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- LIBERSAN, L.; CLAING, R. e FOUCAMBERT, D. (2010). *Stratégies d’écriture dans les cours de la formation spécifique. Rapport 2009-2010*. Montréal: Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), p. 80 Disponible em: https://www.ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf
- MESSIER, G.; VILLENEUVE-LAPOINTE, M.; GUAY, A. et LAFONTAINE, L. (2016). “Développement des compétences en littératie universitaire: des résultats de

- recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat." *Language and Literacy*, vol. 18, n° 2, pp. 79-112.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, M. e SALDAÑA, J. (2020). *Qualitative Data Analysis*. 4^a ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Disponible em: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-data-analysis/book246128>.
- MOFFET, J.-D. et DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive*. Rimouski: Cégep de Rimouski. Disponible em: https://www.cegep-rimouski.qc.ca/sites/default/files/les_competences_et_la_maitrise_du_francais_au_collegial_etude_descriptive.pdf.
- NGOYA, J. (2016). *Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Disponible em: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/15838/Ngoya_Justin_2016_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- NONNON, É. (2012). "Dimension épistémique de la lecture et construction des connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages", in: NONNON, É e QUET, F (orgs.), *Oeuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*. Lyon: Repères, pp. 7-38.
- NOVAK, J. D. e CAÑAS, A. J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Technical Report IHMC CmapTools. Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- OUELLET, M. (2016). *Qualité de la langue écrite au collégial. Rapport de recherche*. Cégep de Drummondville. Disponible em: <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35124/ouellet-qualite-langue-ecrite-collegial-drummondville-article-PAREA-2016.pdf?sequence=2>.

- PAILLÉ, P. e MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- POLLET, M.-C. (2004). "Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration." *Pratiques*, (121-122), pp. 81-92.
- POLLET, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- POLLET, M.-C.; GLORIEUX, C. e TOUNGOUZ, K. (2010). "Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire", in: BLASER, C. e POLLET, M.-C. (orgs.) *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur: Presses universitaires de Namur, pp. 61-92.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2016). "L'entrevue semi-dirigée", in: *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. 6^a ed. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 337-360.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (1997). "Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement." *Repères*, n° 15, pp. 27-41.
- VOLOCHINOV, V. N. (1930/1981). "La structure de l'énoncé", in: Todorov, T. (org.) *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris: Seuil, pp. 287-316.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Zavaglia – É Professora Doutora (francês - tradução) junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Suas pesquisas e publicações inserem-se na área dos Estudos da Tradução, considerando suas interfaces com a Linguística (enunciativa e de corpus), a Lexicologia e a Lexicografia bilíngue (marcadores culturais, marcas gramaticais), a Terminologia e a Terminografia bilíngue e a Literatura (tradução comentada). zavaglia@usp.br

Ana Paula Silva Dias – Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, cursou bacharelado e licenciatura com dupla habilitação: Português e Francês pela mesma universidade. Possui Mestrado sobre a escrita acadêmica e o ensino-aprendizagem da língua francesa por meio de gêneros textuais pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É monitora do Laboratório de Letramento Acadêmico FFLCH-USP. ana9.pauladias@gmail.com

Anise d'Orange Ferreira – Doutora em Psicologia e em Letras Clássicas (grego), fez parte da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (1994-97), projeto do MCT que implementou a Internet acadêmica no Brasil. Quando docente do LAEL/ PUCSP (1999-2009) na linha

Linguagem, Educação e Tecnologia, filiou-se ao grupo ALTER no qual permanece. Desde 2003, é docente da Unesp, na FCL de Araraquara, no Departamento de Linguística, responsável por disciplinas da área de Grego. Na Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, orienta, desde 2010, projetos ligados a tecnologias digitais no trabalho de ensino, aprendizagem e pesquisa em Letras e Linguística Aplicada. Conduz na UNESP os Projetos Abertos em Clássicas Digitais, que inclui o Dic. Digital Grego-Português e o Índice Dig. de Nomes Próprios Gregos em Português. É filiada ainda ao Grupo LINCEU na linha de interface entre Clássicas, Linguística, Ensino e Hum. Digitais. Desde sua criação é membro do consórcio Sunoikisis Digital Classics. Participa de pesquisa sobre gêneros acadêmicos de escrita liderada por Eliane G. Lousada (USP) em parceria com Luzia Bueno (USF), Adriana Zavaglia(USP) e Olivier Dézutter (Sherbrooke). anise.a@gmail.com

Christiane Blaser – est didacticienne du français. Professeure à l'Université de Sherbrooke, ses travaux de recherche portent sur le rapport à l'écrit et les littéracies universitaires. Elle est membre du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ) et de DIALOG, le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones. christiane.blaser@usherbrooke.ca

Cláudia de Jesus Abreu Feitoza – tem graduação em Letras e Pedagogia, é Mestra e Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Atua como professora de Língua Portuguesa na educação básica e no ensino superior da USF, nas disciplinas de linguagem dos cursos presenciais e EaD. É membro do grupo ALTER-LEGE. claudia.feitoza@usf.edu.br

Deborah Meunier – est professeure de didactique du français langue étrangère et seconde à l'Université de Liège. Elle est membre de l'Unité de recherche en didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen) et membre chercheuse associée du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur l'enseignement et l'appropriation du français en contexte migratoire,

et sur le développement des compétences littéraires des apprenants allophones, à l'école et à l'université. dmeunier@uliege.be

Eliane Gouvêa Lousada – mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é líder dos grupos de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq e coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da FFLCH-USP para a língua francesa. Atualmente docente do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP e do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA), foi professora da graduação e do mestrado em Estudos Franceses na Universidade de Guelph, Canadá. É bolsista de produtividade CNPq-2 e tem experiência e publicações nas áreas de: letramento acadêmico; ensino-aprendizagem de línguas com base na engenharia didática e na noção de gêneros textuais; formação e desenvolvimento de professores pelo viés do trabalho docente. elianelousada@uol.com.br

Jaci Brasil Tonelli – Possui graduação em Letras (Francês e Português) pela Universidade de São Paulo. É doutoranda pelo programa LETRA e integrante da equipe do Laboratório de Letramento Acadêmico. Tem interesse em ensino de língua francesa, letramento acadêmico em francês e português e em leitura e produção de textos em contexto universitário. jaci.tonelli@usp.br

Jacques Hillion – est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke où il est chargé de cours. Il anime des ateliers d'écriture en contextes variés (formation d'adultes et contexte universitaire notamment). Il s'intéresse plus particulièrement au rapport à l'écrit, aux moyens de le faire évoluer ainsi qu'aux influences réciproques entre rapport à l'écrit et écriture. jacques.hillion@usherbrooke.ca

Judith Émery-Bruneau – est professeure titulaire à l'Université du Québec en Outaouais (Gatineau). Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la didactique du français et portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature. Elle a mené divers travaux sur les pratiques d'enseignement de la poésie, la progression des lecteurs

aux différents niveaux de la scolarité obligatoire, la didactisation de pratiques sociales comme le slam et la performance poétique, ainsi que la littérature universitaire. Elle fait partie du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
judith.emery-bruneau@uqo.ca

Juliana Bacan Zani – é doutora em Educação pela Universidade São Francisco (2018). Possui graduação em Letras pela Universidade São Francisco (1997), Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco (2013). Realizou Doutorado sanduíche na Universidade de Genebra, sob a orientação do professor Joaquim Dolz. É membro do grupo ALTER-AGE e ALTER-LEGE. Professora e assessora da coordenação do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco.
zani.julianabacan@gmail.com

Karine Lamoureux – est détentrice d’une maîtrise en didactique des langues. Elle agit à titre de professionnelle de recherche et d’enseignante chargée de cours à l’Université de Sherbrooke et à l’Université du Québec à Montréal. Ses champs d’expertise et d’enseignement sont la didactique du français, la littérature universitaire, la communication écrite et les genres textuels. karine.lamoureux@usherbrooke.ca

Luzia Bueno – é bolsista produtividade CNPQ-2, professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Atuando na linha de Educação, linguagens e processos interativos, desenvolve e orienta pesquisas sobre letramento, ensino de gêneros textuais e formação de professores. É formada em Letras e Ciências Sociais, com mestrado em Linguística Aplicada pela Unicamp, doutorado em Linguística aplicada pela PUC-SP, com estágio de doutorado na Universidade de Genebra, sob orientação de Jean-Paul Bronckart. luzia_bueno@uol.com.br

Maria Helena Peçanha Mendes – é graduada em Letras e Pedagogia, mestre e doutora em Educação (USF). Atualmente é professora convidada na Universidade São Francisco e também atua na educação básica. Tem experiência nas áreas de formação de professores, letramento acadêmico e ensino de produção textual. maria.mendes@usf.edu.br

Marie-Eve Desrochers – (M.A.) est conseillère en pédagogie numérique à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses principaux champs d'intérêt touchent l'ingénierie pédagogique, la formation pratique et l'intégration du numérique en soutien aux activités de formation en enseignement supérieur dans des contextes variés. marie-eve.desrochers@usherbrooke.ca

Martine Peters – est professeure titulaire à l'Université du Québec en Outaouais, au département des sciences de l'éducation. Elle y enseigne à la formation des maîtres, des cours de littératie universitaires et de technopédagogie. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégrité académique ainsi que sur les stratégies de créacollage numérique utilisées par les étudiants lors de la rédaction de travaux universitaires. martine.peters@uqo.ca

Milena Moretto – é graduada em Letras, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Atua no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da USF. Participa do grupo de pesquisa ALTER-AGE, Relações de ensino e trabalho docente e é vice-líder do grupo ALTER-LEGE/USF. Suas pesquisas estão centradas nesses temas: leitura, produção de textos, ensino de gêneros textuais, análise linguística, letramento e formação docente. milena.moretto@usf.edu.br

Olivier Dezutter – est professeur titulaire au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et directeur du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture. Ses travaux portent sur la didactique du français langue première, seconde ou étrangère et sur la formation des enseignants de langues. olivier.dezutter@usherbrooke.ca

Regina Celi Mendes Pereira – é Professora Titular no DLPL(UFPB), Doutora em Letras (UFPE, 2005) e atua no PROLING e MPLE/UFPB. É bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq, líder do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq), coordenadora do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), membro do grupo Análise da linguagem, trabalho e suas relações (ALTER/USP), integrante do GT-Gêneros Textuais-discursivos da ANPOLL, editora da

Revista Prolíngua e coordenadora da sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita no Brasil. reginacmps@gmail.com

Renata Tonini Bastianello – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo (PPG-LETRA-USP), tradutora dos idiomas português, francês e inglês e professora de francês nos cursos de extensão da FFLCH-USP. É mestre em Estudos Linguísticos Literários e Tradutológicos pela Universidade de São Paulo, graduanda em Letras/Francês na mesma instituição e Engenheira de Energias Renováveis pela Universidade Federal do Pampa. Tem experiência nas áreas de Tradução Técnica (manuais de equipamentos e artigos científicos, entre outros), Terminologia, Lexicografia e Linguística de Corpus. bastianello@usp.br

Stéphanie Lanctôt – est étudiante au doctorat à l'Université de Sherbrooke et chargée de cours. Elle est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ). Sa recherche doctorale s'inscrit dans le domaine des littératies dans l'enseignement supérieur. **stephanie.lanctot@usherbrooke.ca**

Sylvie Marcotte – est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle enseigne la littératie universitaire et la didactique du français aux futur-e-s enseignant-e-s du primaire. Ses recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture de textes du primaire à l'université. Elle est chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). sylvie.marcotte@uqo.ca

Thiago Jorge Ferreira Santos – Doutor em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade de São Paulo. É membro do grupo ALTER-AGE e do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP. Atua em cursos de extensão universitária sobre a produção de gêneros textuais da esfera acadêmica. Suas pesquisas investigam a formação do pesquisador e o letramento acadêmico. thiagojorgefs@gmail.com

Sobre o contexto mais amplo de emergência deste livro, diria que, a partir das duas últimas décadas, tanto no cenário acadêmico Internacional quanto Nacional, tem florescido o interesse na investigação da escrita acadêmica e dos processos que envolvem suas práticas formativas, elaboração e circulação. Aqui, no Brasil, esse interesse talvez tenha se intensificado nos últimos dez anos, dado o expressivo número de grupos de estudos, pesquisas em nível de Iniciação Científica e de pós-graduação, simpósios, números temáticos de periódicos e publicações em geral, relacionados ao tema nesse período. Ainda que alguns desses eventos estejam vinculados às discussões sobre os gêneros textuais-discursivos, o que é bastante legítimo e coerente, já que os indivíduos agem linguisticamente por meio dos gêneros (Marcuschi 2008), o foco das reflexões tem se voltado para a escrita acadêmica, para os diversos gêneros que circulam em contexto universitário, principalmente, e para as práticas de letramento acadêmico. (do Prefácio de *Regina Celi Mendes Pereira*)

