

Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional?¹

Fanny Rinck*

Jane Quintiliano Guimarães Silva**

Juliana Alves Assis***

As pesquisas sobre letramento acadêmico representam um campo promissor, que este número da revista **Scripta** assume ao lidar com as *Práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional*. O objetivo assumido se traduz na discussão de questões atuais sobre: (i) a formação para a escrita (saber ler e escrever) e a formação por meio da escrita (ler e escrever para aprender e se formar por meio da escrita), (ii) a formação em língua materna e em línguas estrangeiras em um contexto acadêmico multilíngue, (iii) a escrita na universidade (ler e escrever nas disciplinas e em todo o currículo), (iv) a escrita profissional (limitações e funções da escrita no trabalho e nas organizações), de forma a integrar o questionamento sobre o letramento acadêmico, que se tornou objeto de grandes demandas.

A abordagem escolhida é absolutamente ampla. As investigações e as práticas de ensino referentes ao letramento acadêmico e profissional referem-se a contextos e a públicos muito variados. As necessidades são ecléticas, mas é importante pensá-las em conjunto, em um quadro geral que permita esclarecer os fundamentos e os desafios de uma didática de leitura e escrita no ensino superior e no mundo de formação de adultos. Esse quadro será capaz de integrar as abordagens que descrevem as práticas de escrita e de leitura e que analisam os dispositivos de formação para alcançar novas propostas.

Em países que, ao contrário dos Estados Unidos, não têm a tradição de centros de escrita nas universidades, o campo de estudo sobre letramento

1 - Segue-se a este texto, que reflete sobre as questões que ensejaram o dossiê apresentado neste número da **Scripta**, sua versão em francês, dada a grande colaboração de pesquisadores francófonos para a composição do dossiê.

* Laboratoire Modyco, UMR7114, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

*** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Bolsista da Capes – Processo BEX 6647/10-3 (Estágio pós-doutoral no exterior).

acadêmico é relativamente recente. Ele se apoia sobre os seguintes pressupostos: massificação do público no ensino superior, observação maior de falhas e/ou queixas acerca do nível dos alunos, suposição de que as dificuldades observadas associam-se taxativamente à apropriação de conhecimentos das disciplinas e ao desenvolvimento de competências letradas.

A abordagem sobre o letramento acadêmico se desenvolve paralelamente com a didática da escrita em contexto escolar (antes do ensino superior) e com a formação de adultos em fase de letramento fora da universidade (analfabetismo, escrita criativa, alfabetização avançada). A esse respeito, é necessário assinalar que as discussões sobre as práticas de leitura e escrita no mundo do trabalho também alimentaram fortemente os debates sobre a formação universitária, o que criou, no campo da didática da escrita, a necessidade de diálogo entre a universidade e os diferentes espaços sociais nos quais um sujeito se engaja e de que a escrita é parte integrante.

Afirmar a importância da formação de estudantes e adultos para a escrita significa assumir totalmente o significado do conceito de letramento. Mesmo para aqueles que são educados na sua língua materna, o aprendizado da escrita não está concluído quando de sua entrada na universidade. Ao contrário, é um processo que continua durante toda a vida. Ele não se restringe somente a aprender a ler e a escrever em uma diversidade de situações em contínua evolução (por exemplo, situações de trabalho), mas também inclui pensar e agir por meio da escrita, como preconiza a definição dada pela Unesco sobre o letramento: “é a chave para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos e uma condição fundamental de acesso às sociedades de conhecimento atuais”.²

A nossa sociedade elegeu os estudos e os diplomas como o “graal”, condição de acesso ao emprego; note-se que ela é qualificada como “sociedade do conhecimento”. No que respeita ao papel do ensino, não se trata somente de “acesso” aos bens simbólicos de uma sociedade; cada cidadão é convidado a participar da vida social (estamos falando de “democracia participativa”). Para dar um exemplo mais simples, todos podem contribuir para a enciclopédia Wikipedia, mesmo os não contribuintes e os não consumidores discutem a sua confiabilidade, ao mesmo tempo em que algumas pessoas a veem como um bom exemplo da “inteligência coletiva” em desenvolvimento.

Nesse sentido, as práticas de letramento são atividades transformadoras, reguladas por injunções sociais, culturais e históricas, razão pela qual o letramento varia de acordo com os contextos e as áreas sociais, isto é, de acordo com o sistema

2 - Unesco, the global literacy challenge <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>>.

de referências culturais, ideológicas e materiais que o caracteriza (BARTLETT, 2007; STREET, 2003).

Nessa perspectiva, somos levados a analisar o letramento como objeto e instrumento de formação. Assim, algumas questões se impõem. Como se dá essa formação ao longo da vida? O que representa o letramento avançado? O que a formação para o letramento e pelo letramento acarreta e a que ela pode levar em termos de saberes e de circulação de saberes na sociedade do conhecimento? De qual pensar e de qual agir estamos falando quando os consideramos ligados à escrita? Como pensar o fato de que uma nova geração se desenvolve, herdando ferramentas materiais e intelectuais criadas pelas gerações anteriores (TOMASELLO, 1999)?

As dificuldades de leitura e de escrita de alunos e adultos graduados são frequentemente tratadas como sintoma de várias anomalias: *deficit* cognitivo? Diferenças e desigualdades no acesso à cultura? Fracasso da escola, que é incapaz de resolver o problema do insucesso escolar? Aculturação progressiva, como podemos ser levados a concluir pelo conceito de letramento? Se se admite que a leitura e a escrita fazem parte do “*métier* do estudante” (COULON, 1997) e da bagagem que construímos ao longo da vida, que práticas a universidade e a formação de adultos devem privilegiar? Quais são, enfim, os desafios em termos de uma formação para o/pelo letramento?

Na universidade, é preciso dar aos estudantes os meios para seguir seus estudos em um contexto plurilíngue e multimodal, que permita a todos o domínio da leitura e da escrita em geral, mas também é necessário permitir aos alunos a apropriação, por meio da leitura e da escrita, dos modos de fazer e pensar próprios das disciplinas. Esses dois aspectos se traduzem, em contexto anglo-saxão e nos centros de escrita das universidades norte-americanas, pelas correntes WID (*Writing in the disciplines*) e WAC (*writing accross the curriculum*).

Nessa concepção, as práticas de letramento na universidade, como espaço de produção, circulação e recepção de discursos escritos, constituem espaços do processo de construção intersubjetiva de significados, engendrados na e pela (inter)ação entre os estudantes, os professores e as outras vozes com as quais interagem. Na base desse raciocínio, encontra-se a concepção segundo a qual a experiencição dos processos de socialização, que são contínuos e permanentes na vida das pessoas de qualquer esfera de atividade humana, implica a construção de posicionamentos identitários, provocados por outras/novas funções e novos papéis sociais (e, nessa medida, também discursivos) da parte daqueles que integram as atividades sociais. A título de exemplo, pode-se pensar na formação universitária, nos papéis de pesquisador ou de professor em formação.

Junte-se a esse aspecto a formação profissional. Por meio da certificação, a formação disciplinar pretende servir como formação (pré)profissional: na formação inicial dos alunos, na formação continuada para pessoas que têm um emprego ou estão se candidatando a um e, neste caso, comprometem-se a uma formação na universidade. Pode-se indagar se o letramento acadêmico prepara suficientemente bem para os letramentos profissionais? É óbvio que o letramento acadêmico conduz os estudantes, pouco a pouco, para a escrita da investigação e para o ofício de pesquisador; no entanto essa aprendizagem não acontece por acaso, e as lacunas na formação de futuros mestrando e doutorando, bem como de pesquisadores-aprendizes têm sido também salientadas.

Do mesmo modo, é necessário focalizar as outras profissões. Em particular, os futuros professores de línguas. Eles demonstrarão um domínio suficiente da língua (por exemplo, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, não é suficiente ser falante (ou escritor e leitor) para ensinar um idioma) após seus estudos? Além disso, como lidar com as novas exigências, no que concerne, por um lado, à formação de redatores profissionais (áreas da escrita profissional, da redação profissional) e, por outro lado, à formação de profissionais de diferentes setores, mas cujo ofício apresenta problemas/demandas ligados à escrita (por exemplo, profissionais da tecnologia, da contabilidade, etc.)?

Nos cursos de técnica de expressão ou nos cursos de cultura geral, observa-se que o desenvolvimento do letramento é feito, em parte, independentemente dos gêneros. A noção de gêneros de textos é central, no entanto, quando se trata, por um lado, da escrita nas disciplinas e, por outro, da escrita profissional (BAKHTINE, 1984; MILLER, 1984; RUSSELL, 2012). Entretanto, no ensino dos gêneros, corre-se o risco de considerá-los como modelos dos quais os alunos devem se apropriar; em lugar disso, deve-se encarar o desafio de que o domínio dos gêneros se dá fazendo uso deles, ou seja, pensando e agindo com ou por meio desses gêneros. Essa observação pode parecer secundária para a escrita funcional (escritas profissionais, como as anotações no/para o trabalho, os relatórios, etc.), que pode dar a impressão de que se trata simplesmente de reproduzir um modelo. Ao contrário, partimos do princípio de que, nas mais diversas esferas das atividades sociais, os gêneros são “um artefato simbólico, de mediação entre o sujeito e o outro, entre um sujeito e um objeto, entre um sujeito e uma determinada atividade e, finalmente, entre um sujeito e uma determinada esfera social” (MATENCIO, 2008, p. 191). Isso não significa, porém, que, independentemente do nível ou do tipo de formação, não se considera uma abordagem normativa, que leve em conta os aspectos formais e convencionais dos textos que atualizam os gêneros.

Outras questões ainda merecem ser pensadas. O que, de fato, deve ser considerado na escrita acadêmica, em que é preciso, ao mesmo tempo, adotar convenções e ser inventivo ou desenvolver um ponto de vista original e um pensamento próprio? Finalmente, o que é a escrita criativa ou literária, considerada interessante para desenvolver o letramento? Além disso, os escritos profissionais não são criativos para alguns, como, por exemplo, na escrita da *web*?

Um dos problemas que se põe, sobretudo em relação à transição entre formação universitária e mundo profissional, é o da transferência de competências. Os poucos estudos existentes mostram que elas não se transferem simplesmente, uma vez que ensinar um gênero significa se familiarizar com uma atividade e aprender a agir em um contexto (DIAS *et al.*, 1999; RUSSELL, 2012). A formação para o/pelo letramento deve, assim, visar ao mesmo tempo às duas exigências: a formação por meio dos gêneros e a formação favorecendo a transferência de competências. Para dar conta disso, o contraste entre gêneros parece ser uma solução atualmente explorada (RUSSELL, 2012) – e mais amplamente o desenvolvimento de consciência linguística (*language awareness*) – como atitude geral em relação à linguagem e à sua aprendizagem; no nosso caso, a linguagem escrita.

Essas reflexões nos reenviam à delicada questão do papel da universidade na formação profissional. Alguns criticam o fato de que a formação universitária, de caráter, sobretudo, teórico, não permitiria preparar para a prática profissional. No entanto, a universidade não pode simplesmente conduzir suas ações orientando-se pela ideia de que profissionalizar é preparar para a atuação em um único *métier*: é preciso formar indivíduos que sejam capazes de se orientar ou se reorientar em/para diversos *métiers*, de lidar com as evoluções de seu *métier*, bem como de ser agentes nessa evolução. Assim, numerosos estudos têm mostrado, com a noção de “reflexividade”, que os saberes teóricos e a capacidade de análise das práticas, com a ajuda desses saberes teóricos, são uma chave para ser um bom profissional (cf. a noção de *praticien réflexif* em SCHÖN, 1994). Desse modo, a formação profissional não pode se reduzir ao ensino de alguns tipos de texto. Ela deve fornecer chaves para permitir aos sujeitos se adaptarem a uma diversidade de contextos.

A formação para a leitura e a escrita e por meio da leitura e da escrita, na universidade e na vida profissional, poderá, portanto, se fundar nos princípios e objetivos seguintes: (i) cobrir todas as dimensões da escrita e da leitura, da ortografia e gramática até o uso de variados gêneros (tendo em vista tanto os formatos de texto quanto as questões que dizem respeito aos conteúdos temáticos), (ii) servir de fio condutor da formação acadêmica às esferas profissionais, passando pelas especificidades disciplinares e tendo em conta também outros usos sociais (por

exemplo, leitura de obras literárias, fóruns na internet, etc.) (iii) promover o desenvolvimento do letramento, mas experienciando o letramento como uma forma de pensar e agir, como um lugar de construção do conhecimento (na universidade, no trabalho, na sociedade do conhecimento) e como um espaço de autoconstrução (identidade profissional, desenvolvimento pessoal, capacitação e mesmo emancipação em alguns programas educativos inspirados por DEWEY, 1916).

Apresentação do dossiê

O número se compõe de quatro partes: a primeira trata do ler/escrever na formação acadêmica, e reúne dois campos de formação – em língua materna e em língua estrangeira. A segunda interroga a transição entre o mundo profissional por meio da discussão sobre a formação de professores. A terceira é dedicada às escritas profissionais em diferentes setores (educacional, técnico, publicitário) e formação de redatores profissionais e especialistas da comunicação. A escrita de pesquisa e a formação de pesquisadores é o foco da quarta e última parte.

Abrindo a primeira parte, o artigo de Françoise Boch e Laurence Buson aborda a formação em ortografia e em gramática na universidade francesa. A análise de textos produzidos por estudantes ingressantes na universidade permite a eles identificar suas necessidades principais. Por meio de experimento junto a alunos de graduação nos dois primeiros anos de curso, os estudantes são levados a assumir a posição de pesquisadores em linguística: os alunos se interrogam sobre o funcionamento da língua e superam sua insegurança na aprendizagem.

Suzi Marques Spatti Cavallari discute as características da linguagem mediada pelo computador em um ambiente de ensino e aprendizagem de língua estrangeira viabilizado pelo uso de recursos de comunicação síncrona na modalidade escrita. O trabalho toma como *corpus* de análise a produção escrita de uma brasileira, que interage com um americano por meio do *Windows Live Messenger*. A análise empreendida mostra as representações que a estudante brasileira deixa emergir de sua escrita, de seu interlocutor, de si mesma e do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

O letramento acadêmico e a multimodalidade é o tema do artigo de Fabiana Komesu. A autora assume como objetivo discutir o processo de constituição do texto no contexto digital, de modo particular, pelo viés da problematização de meios e recursos.

Fechando a primeira parte, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa investiga a produção do espaço (aspecto pragmático-enunciativo) e das espacialidades

(aspecto histórico-discursivo) num conjunto de textos de pré-universitários em situação de avaliação (exame vestibular). Na análise, são consideradas as noções de letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006), de aspectos ocultos do letramento (STREET, 2009) e de presumido social (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926) como modos de associar a perspectiva etnográfica à perspectiva discursiva.

Na segunda parte do dossiê, Ana Elisa Ribeiro, Izabella F. Guimarães e Suelen E. Costa da Silva apresentam os resultados de uma pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa em curso de engenharia de uma instituição pública do estado de Minas Gerais, reconhecida principalmente pela excelência na formação de engenheiros e técnicos. Por meio da análise, as autoras evidenciam um conflito entre o letramento acadêmico/profissional e o ensino/aprendizagem da escrita formal na engenharia.

O trabalho de Ana Lúcia Guedes-Pinto reflete as atuais discussões sobre o letramento na formação de professores e examina as relações existentes entre o uso cotidiano da prática de escrita no ensino universitário e a formação profissional docente. A autora aponta elementos para a reflexão sobre o papel da escrita no contexto dos cursos de formação inicial de professores.

O artigo de Sandoval Nonato Gomes-Santos e Caroline Seixas descreve o processo de apropriação de gêneros textuais por estudantes de Letras (licenciatura), em processo de formação. São analisados textos emanados da prática de formação em curso, os quais materializam gêneros da formação docente. Os autores conduzem a análise orientados pela hipótese de que a descrição do processo de produção de gêneros textuais constitutivos da formação docente pode fornecer valiosas contribuições para reflexão sobre o trabalho do professor de português.

Céline Beaudet e Véronique Rey questionam, em seu trabalho, a diferença entre escrita acadêmica e escrita profissional, focalizando o processo de transição entre uma e outra. Examinando parte de uma experiência em curso de Mestrado Profissional de Redação da Universidade de Aix-Marseille (França), recentemente criado, as autoras avaliam os efeitos de um curso especializado em escrita profissional na produção escrita dos estudantes.

Inaugurando a terceira parte do dossiê, Séverine Equoy Hutin dedica-se a examinar processo de leitura/escrita na formação de estudantes de DUT (Diplôme Universitaire et Technologique), na França, curso em que se dá a formação de Comunicação, com ênfase em Publicidade. A autora observa como a leitura e a escrita se nutrem mutuamente no processo de criação publicitária em situação de aprendizagem profissionalizante.

Marie-Josée Goulet discute o papel das ferramentas da informática no processo de produção de textos profissionais. Ela se apoia em entrevistas realizadas com

redadores profissionais, por meio das quais consegue demonstrar o potencial das ferramentas informáticas de auxílio à redação profissional bem como refletir sobre as novas competências esperadas para o redator.

No campo dos letramentos universitários, os textos produzidos por professores foram estudados sobretudo sob o ângulo das escritas de formação (por exemplo, por meio de memorial de formação de futuros professores). O artigo de Rouba Hassan toma como foco os textos de professores produzidos no âmbito do trabalho docente, por meio de entrevistas com professores do primário e do secundário e de observações em suas salas de aula, do que resulta a compreensão das tarefas e tensões subjacentes à ação dos professores.

Abrindo a quarta e última parte do dossiê, Sébastien Kapp assume o papel central da escrita no processo de elaboração de tese por doutorandos, em particular no campo das ciências humanas. O autor revela, com base em oficinas realizadas com estudantes em fase de doutoramento, as dificuldades envolvidas na tarefa de escrita, muitas delas fruto das representações com que esses sujeitos operam no processo em curso.

O trabalho de Angélica Rigaudière igualmente se insere no campo dos letramentos universitários, especificamente no que toca à formação do pesquisador e às suas dificuldades na escrita de pesquisa. A autora analisa as reflexões de estudantes, responsáveis pela publicação de periódico científico na área de música, as quais permitem entrever pistas importantes do processo de aprendizagem em andamento.

A ligação entre a disciplina e as formas de escrita que ela possibilita aos estudantes é o foco do artigo de Marie-Christine Pollet. A autora analisa dados obtidos em uma disciplina sobre a escrita em História, em que os estudantes são levados a trabalhar com um romance atual, que aborda a questão da fronteira entre a história e o romance, o real e a ficção. A experiência didática vivida permite, ainda, a reflexão sobre o que é a pesquisa em História, a partir da ressignificação do fazer do historiador, tendo em conta as provas e as fontes a que ele recorre.

Fechando o dossiê, Adilson Ribeiro de Oliveira reflete sobre a escrita (e seus processos) no ensino universitário, mais especificamente na formação de professores na modalidade a distância. A análise se volta para a experiência de escrita de alunas desse curso, as quais culminaram na produção de artigo científico. O trabalho traz subsídios importantes para se pensar o ensino do gênero na formação universitária e suas implicações no ensino a distância.

Em suma, este número aporta, por meio dos eixos que orientaram sua organização, um forte conjunto de investimentos teórico-analíticos sobre as práticas de formação para o/pelo letramento, que se desenvolvem atualmente no

ensino superior, em escala internacional. Eles refletem a diversidade de contextos de aprendizagem e permitem questionar, através de exemplos de experiências de campo, as referências teóricas em jogo bem como novas configurações do ensino e aprendizagem da escrita na Universidade.

Referências

BAKHTINE, M. (1984). « Les genres de discours », dans **Esthétique de la création verbale** (texte de 1952-53, publié en 1979), Paris, Gallimard.

BARTLETT, Lesley (2007) : « To Seem and to Feel: Situated Identities and Literacy Practices », **Teachers College Record** 109, 1, 51-69. 2007.

COULON, A. **Le métier d'étudiant**. L'entrée dans la vie universitaire. Paris, PUF, 1997.

DEWEY, J. (1916). **Democracy and education**. New York: Free Press, 1966.

DIAS, P.; FREEDMAN, A.; MEDWAY, P.; PARÉ, A. **Worlds Apart: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 189-199.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, 70, 151-167, 1984.

RUSSEL, D. R. Écrits universitaires/écrits professionnalisants/Écrits professionnels: Est-ce qu'“écrire pour apprendre” est plus qu'un slogan ?. **Pratiques** (Special Issue : selected Papers of the Conference on Academic Literacies : Knowledge, Writing, Disciplines, Lille, France, 2010 September 2nd-4th. Forthcoming, 2012)

SCHÖN, D. **Le praticien réflexif**. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal : Les Éditions Logiques, 1994.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 5(2), p. 77-91, 2003.

TOMASELLO, M. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Harvard : Harvard University Press, 1999.

Quel cadre pour penser les pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et/ou dans la vie professionnelle ?

Fanny Rinck*

Jane Quintiliano Guimarães Silva**

Juliana Alves Assis***

Les recherches sur les littéracies universitaires représentent un champ foisonnant que ce numéro de la revue **Scripta** propose de mettre à l'honneur en traitant des *Pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et/ou dans la vie professionnelle*. L'objectif est de rendre compte de questions actuelles sur : (i) la formation à l'écrit (savoir lire-écrire) et la formation par l'écrit (lire-écrire pour apprendre et se former à travers l'écrit) ; (ii) la formation en langue maternelle et langues étrangères dans un contexte académique plurilingue ; (iii) l'écrit à l'université (lire-écrire dans les disciplines et à travers le curriculum) ; (iv) l'écrit professionnel (contraintes et rôles de l'écrit au travail et dans les organisations), à intégrer au questionnement sur les littéracies universitaires puisqu'il fait aujourd'hui l'objet de demandes fortes.

L'approche choisie ici est résolument large. Les recherches et les pratiques d'enseignement de la littéracie universitaire et professionnelle font face à des contextes et des publics très variés. Les besoins sont éclectiques, mais il est important de les penser ensembles, dans un cadre général permettant d'explicitier les fondements et les enjeux d'une didactique de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement supérieur et dans le monde de la formation pour adultes. Un tel cadre pourra intégrer des approches décrivant les pratiques d'écriture et de lecture et analysant des dispositifs de formation pour aboutir à de nouvelles recommandations.

Dans les pays qui, contrairement aux Etats-Unis, n'ont pas la tradition des Writing Centers dans les universités, le champ des littéracies universitaires est relativement récent. Il s'est constitué selon le schéma suivant : massification du

* Laboratoire Modyco, UMR7114, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

** Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais.

*** Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais. Bolsista da Capes – Processo BEX 6647/10-3 (Estágio pós-doutoral no exterior).

public dans l'enseignement supérieur, constat d'échecs et/ou déploration quant au niveau des étudiants, hypothèse que les difficultés observées concernent de manière indissociable l'appropriation de savoirs disciplinaires et le développement de compétences littéraciques. Le champ des littéracies universitaires se développe en parallèle de la didactique de l'écrit en contexte scolaire (avant l'enseignement supérieur) et en parallèle de la formation d'adultes à la littéracie hors de l'université (illettrisme, écriture créative, littéracie avancée). A ce sujet il est nécessaire de signaler que les discussions sur les pratiques de lecture et d'écriture dans le monde du travail ont également fortement alimenté les débats sur la formation universitaire, ce qui crée, dans le champ de la didactique de l'écriture, le besoin de dialogue entre l'université et les différents espaces sociaux dans lesquels s'engage un sujet et dont l'écriture fait partie intégrante.

Affirmer l'importance de former les étudiants et adultes à l'écrit revient à prendre pleinement acte de ce que signifie la notion de littéracie. Même pour ceux qui font leurs études dans leur langue maternelle, l'apprentissage de l'écrit n'est pas abouti lors de l'entrée à l'université. C'est un apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie. Il consiste non seulement à apprendre à lire et écrire dans une diversité de situations en perpétuelle évolution (par exemple, des situations de travail), mais aussi à penser et agir à travers l'écrit, comme le met en avant la définition que donne l'Unesco de la littéracie : "It is key to communication and learning of all kinds and a fundamental condition of access to today's knowledge Societies".¹

Notre société fait des études et diplômes le graal d'un autre, l'accès à l'emploi, et elle est qualifiée de « société de la connaissance ». Non seulement il est question d'« accès à » une telle société mais, de plus, chaque citoyen est invité à y prendre part (on parle de « démocratie participative »). Pour prendre un exemple plus modeste, chacun peut contribuer à l'encyclopédie Wikipédia, dont même les non-contributeurs et les non-consommateurs discutent la fiabilité, en même temps que certains y voient un bon exemple de l'« intelligence collective » en marche.

Dans ce sens, les pratiques de littéracie sont des activités transformatrices, régulées par des injonctions sociales, culturelles et historiques, raison pour laquelle la littéracie varie selon les contextes et les domaines sociaux, c'est-à-dire selon le système de références culturelles, idéologiques et matérielles qui les caractérise (BARTLETT, 2007 ; STREET, 2003).

On est donc amené à interroger la littéracie comme objet et outil de formation. Comment se passe cette formation tout au long de la vie que représente la littéracie

1 - Unesco, the global literacy challenge <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>>

avancée ? Qu'est-ce que la formation à la littéracie et par la littéracie amène, et à quoi elle peut conduire en termes de savoirs et de circulation des savoirs dans la société de la connaissance ? Quel penser et agir, via l'écrit ? Comment penser le fait qu'une nouvelle génération se développe en héritant des outils matériels et intellectuels créés par les générations antérieures (TOMASELLO, 1999) ?

Les difficultés de lecture et d'écriture d'étudiants et d'adultes diplômés sont souvent traitées comme le symptôme de dysfonctionnements divers : déficit cognitif ? Différences et inégalités d'accès à la culture ? Échec de l'école qui ne parvient pas à résoudre le problème de l'échec à l'école ? Acculturation progressive, comme appelle à le penser la notion de littéracie ? Si l'on admet que la lecture et l'écriture font partie du « métier d'étudiant » (COULON, 1997) et d'un bagage qu'on construit tout au long de la vie, quelles pratiques l'université et la formation d'adultes doivent-elles privilégier ? Avec quels enjeux en termes de formation à et par la littéracie ?

A l'université, il faut donner aux étudiants les moyens de réussir leurs études dans un contexte plurilingue, en permettant à tous de maîtriser la lecture et l'écriture de manière générale, mais il faut aussi permettre aux étudiants de s'appropriier à travers la lecture et l'écriture des manières de faire et de penser propres aux disciplines. Ces deux aspects se traduisent en contexte anglo-saxon et dans les Writing Centers des universités américaines par les courants WID (Writing in the disciplines) et WAC (writing across the curriculum).

Dans cette conception, les pratiques de littéracie à l'université, en tant qu'espace de production, de circulation et de réception de discours écrits, sont des espaces du processus de construction intersubjective de sens, engendrés dans et par l'(inter)action entre les étudiants, les professeurs et les autres voix avec lesquelles ils interagissent. A la base de ce raisonnement se trouve la conception selon laquelle l'expérimentation des processus de socialisation, qui sont continus et permanents dans la vie des individus dans quelque sphère d'activité humaine, présume la construction de positionnements identitaires, provoqués par d'autres/de nouvelles fonctions et de nouveaux rôles sociaux (et, dans cette mesure, aussi discursifs) de la part de ceux qui intègrent les activités sociales. A titre d'exemple, nous pouvons penser, dans la formation universitaire, aux rôles de chercheur ou de professeur en formation.

A cela il faut ajouter la formation professionnelle. Par l'intermédiaire des diplômés, la formation disciplinaire est supposée servir de formation (pré-)professionnelle : en formation initiale pour les étudiants, en formation continue pour des personnes qui ont un emploi ou en recherchent un et entreprennent dans

ce cadre une formation à l'université. La littéracie académique prépare-t-elle bien aux littéracies professionnelles ? Il est évident que la littéracie académique conduit peu à peu à l'écrit de recherche et au métier de chercheur ; pourtant, cet apprentissage ne va pas de soi et les lacunes dans la formation des futurs doctorants et apprentis-chercheurs ont bien été soulignées.

Il faut également s'intéresser à d'autres professions. En particulier, les futurs enseignants de langue disposeront-ils après leurs études d'une maîtrise suffisante de la langue (au sens où, comme on le sait à propos de l'enseignement des langues étrangères, il ne suffit pas d'être locuteur (ou scripteur et lecteur) pour enseigner une langue) ? Par ailleurs, comment faire face à de nouvelles demandes, qui concernent, d'une part, la formation de rédacteurs professionnels (domaines des écrits professionnels, rédactologie) et, d'autre part, la formation de professionnels de différents secteurs mais dont le métier pose des problèmes liés à l'écrit (par exemple les travailleurs sociaux) ?

Dans les cours de technique d'expression ou dans les cours de culture générale, il arrive que le développement de la littéracie se fasse en partie indépendamment des genres. La notion de genre de textes est cependant centrale dès qu'on s'intéresse d'une part aux écrits disciplinaires et d'autre part aux écrits professionnels (BAKHTINE, 1984 ; MILLER, 1984 ; RUSSELL, 2012). Cependant, si l'on enseigne des genres, le risque est de s'en tenir à l'idée que les genres sont des modèles que les étudiants doivent s'approprier, alors que l'enjeu de la maîtrise des genres est d'apprendre à en faire usage, c'est-à-dire à penser et agir avec, ou à travers ces genres. Cette remarque peut paraître secondaire pour les écrits fonctionnels (écrits professionnels comme les notes de service, les comptes-rendus, etc.) qui peuvent donner l'impression qu'il s'agit simplement de reproduire un modèle. Au contraire, nous assumons que, dans les sphères les plus diverses des activités sociales, les genres sont « un artefact symbolique, de médiation entre le sujet et l'autre, entre un sujet et un objet, entre un sujet et une activité donnée et, enfin, entre un sujet et une certaine sphère sociale » (MATENCIO, 2008, p.191). Cela ne justifie pour autant pas, quelque soit le niveau ou type de formation, une approche prescriptive, qui ne valorise que les traits formels et conventionnels des textes qui actualisent les genres.

Mais qu'en est-il pour les écrits académiques où il faut à la fois adopter des conventions et être inventif ou développer un point de vue original et une pensée propre ? Qu'en est-il enfin de l'écriture créative ou littéraire, jugées intéressantes pour développer la littéracie ? En outre, les écrits professionnels ne sont-ils pas créatifs pour certains, comme dans la rédaction web par exemple ?

Le problème qui se pose et notamment à la transition entre formation universitaire et monde professionnel est celui du transfert des compétences. Les quelques études existantes montrent que ce transfert ne va pas de soi, car maîtriser un genre signifie se familiariser avec une activité et apprendre à agir dans un contexte (DIAS *et al.*, 1999 ; RUSSELL, 2012). La formation à et par la littéracie doit donc viser à la fois les deux exigences de formation à travers les genres et de formation favorisant le transfert des compétences. Pour ce faire, le contraste entre genres semble être une solution actuellement explorée (RUSSELL, 2012), et plus largement la démarche de « language awareness », comme attitude générale par rapport au langage et à son apprentissage, ici le langage écrit.

Ces réflexions nous renvoient à la délicate question du rôle de l'université dans la formation professionnelle. Certains critiquent le fait que la formation universitaire, théorique, ne permettrait pas de préparer à la pratique professionnelle. Cependant, l'université ne peut pas se contenter de faire comme si professionnaliser consistait à préparer à un seul métier : il faut former des individus qui soient capables de s'orienter ou se réorienter vers divers métiers, de faire face aux évolutions de leur métier et d'être eux-mêmes acteurs de cette évolution. Ainsi, de nombreux travaux montrent, avec la notion de réflexivité, que les savoirs théoriques et la capacité d'analyse des pratiques à l'aide de ces savoirs théoriques sont une clé pour être un bon professionnel (cf. la notion de « praticien réflexif » chez SCHÖN, 1994). De même donc, la formation des professionnels ne peut pas se réduire à la maîtrise de types de textes. Elle doit donner des clés pour leur permettre de s'adapter à une diversité de contextes.

La formation à la lecture et à l'écriture, à l'université et dans la vie professionnelle, pourra donc se fonder sur les principes et objectifs suivants : (i) couvrir toutes les dimensions de l'écriture et de la lecture, de l'orthographe et la grammaire à l'usage de genres variés (comme formats de textes et comme contenus thématiques) ; (ii) servir de fil conducteur de la formation académique aux sphères professionnelles, en passant par les spécificités disciplinaires et en tenant compte aussi d'autres usages sociaux (par ex. lire des romans, contribuer à des forums sur internet etc.) ; (iii) favoriser le développement de la littéracie, mais aussi par la littéracie, comme moyen de penser et d'agir, comme un lieu de construction de connaissances (à l'université, au travail, dans la société de la connaissance) et comme un lieu de construction de soi (identités professionnelles, développement personnel, et même émancipation dans certains programmes éducatifs inspirés par DEWEY, 1916).

Présentation du dossier

Le numéro se compose de quatre parties : la première porte sur le lire-écrire dans la formation académique, et réunit les deux champs de la formation en langue maternelle et en langue étrangère. La seconde questionne la transition entre l'université et le monde professionnel à travers la formation des enseignants. La troisième est dédiée aux écrits professionnels dans différents secteurs (enseignement, rédaction technique, publicité) et à la formation de rédacteurs professionnels et spécialistes de la communication. La dernière s'intéresse aux écrits de recherche et à la formation des apprentis-chercheurs.

Dans la première partie, l'article de Françoise Boch et Laurence Buson porte sur la formation en orthographe et en grammaire à l'université en France. L'analyse de textes produits par des étudiants de première année permet aux auteurs d'identifier les besoins principaux. Une démarche expérimentée auprès d'un public de Licence depuis deux ans est ensuite présentée. Il s'agit d'une démarche inductive qui place les étudiants dans une posture de chercheurs en linguistique : les étudiants s'interrogent sur le fonctionnement de leur langue et dépassent leur insécurité dans son apprentissage.

Suzi Marques Spatti Cavalari discute les caractéristiques du langage assisté par ordinateur dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères rendu possible par l'usage de moyens de communication synchrone de façon écrite (discussion en ligne). L'article prend comme corpus d'analyse la production écrite d'une brésilienne qui interagit avec un américain par le biais de *Windows Live Messenger*. L'analyse montre les représentations que l'étudiante brésilienne se fait de son écriture, de son interlocuteur, d'elle-même et du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Le littéracie académique et la multimodalité est le thème de l'article de Fabiana Komesu. Elle a comme but de discuter le processus de constitution du texte dans le contexte digital, de façon particulière, par le biais de la problématisation de moyens et ressources sémiotiques actualisés à la production académique de l'étudiant qui utilise l'ordinateur comme moyen d'accès à l'internet dans le processus d'enseignement à distance et en semi-présentiel.

Fermant la première partie, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa étudie la production de l'espace (aspect pragmatique-enonciatif) et des spatialités (aspect historique-discursif) dans un ensemble de textes de pré-universitaires en situation d'évaluation (concours d'entrée à l'université). Dans l'analyse, sont considérées les notions de littéracie académique (LEA ; STREET, 2006), d'aspects occultes de la littéracie (STREET, 2009) et de presumé social (VOLOSHINOV/BAKHTIN,

1926 : s/d) comme des modes d'associer la perspective ethnographique à la perspective discursive.

Dans la deuxième partie, l'article de Ana Elisa Ribeiro, Izabella F. Guimarães et Suelen E. Costa da Silva présente les résultats d'une recherche sur l'enseignement du portugais en ingénierie, au sein d'une institution publique fédérale dans l'état de Minas Gerais (Brésil), reconnue principalement pour son excellence dans la formation d'ingénieurs et de techniciens. Les auteurs mettent en évidence un conflit entre la littéracie académique/professionnelle et l'enseignement/apprentissage de la communication écrite formelle en ingénierie.

Ana Lúcia Guedes-Pinto examine les rapports qui existent entre l'emploi quotidien de la pratique de l'écriture dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle de professeurs. À travers l'analyse de textes écrits produits par des étudiants à l'université, l'article apporte des éléments pour la réflexion à propos du rôle de l'écriture dans le contexte de la formation initiale des enseignants.

L'article de Sandoval Nonato Gomes-Santos et Caroline Seixas décrit le processus d'appropriation des genres textuels par des étudiants dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants de portugais. Il se base sur i) des notes écrites dans des cahiers de notes par les étudiants pendant le cours, ii) des micro-leçons données par les groupes de travail aux collègues de classe, et iii) des articles scientifiques produits par les étudiants comme synthèse du processus et du produit final du cours. Les auteurs soutiennent que la description des processus de production de genres textuels constitutifs de la formation de l'enseignant peut fournir des apports susceptibles de renforcer la réflexion sur le travail de l'enseignant de portugais pour l'école brésilienne actuelle.

Céline Beaudet et Véronique Rey sont chacune responsables de formations universitaires aux écrits professionnels, la première à l'université de Sherbrooke au Québec où l'on parle de rédactologie, la seconde en France à l'université d'Aix-Marseille. Les auteurs questionnent la différence et la transition entre écrits académiques et écrits professionnels. Elles montrent que les écrits professionnels sont des écrits fonctionnels et que le lecteur joue un rôle central. Elles proposent une démarche, basée sur le principe de la méta-cognition pour des scripteurs maîtrisant mieux leur activité de rédaction.

Dans la troisième partie, l'article de Séverine Equoy Hutin se base sur son expérience d'enseignement dans un cours pratique dédié à l'oral et l'écrit professionnels dans une filière universitaire professionnelle. Elle analyse une situation de création d'un projet publicitaire (problématique, concept de communication, déclinaison sur différents supports), à travers la dimension littéracie et sémiotique de ce travail. Elle montre ainsi comment tout un réseau

de textes, écrits, réécrits, lus, et de discussions sur ces textes donne forme au projet. Le rôle de l'enseignant dans ce type de situation de formation serait ainsi de créer les conditions permettant aux étudiants de prendre conscience des compétences professionnelles requises et de cadrer ou guider le travail en rendant explicites les exigences propres au mandant (qui désigne celui qui commande un projet de création de ce type dans le monde professionnel).

Marie-Josée Goulet discute la rédaction professionnelle sous l'angle des compétences attendues des rédacteurs en ce qui concerne les outils d'aide à la rédaction. Elle s'appuie sur des entretiens réalisés avec des rédacteurs et montre l'importance de développer des outils informatiques qui se présenteraient en quelque sorte sur une plateforme d'aide à la rédaction et qui pourraient appuyer chacun à un niveau spécifique la production des écrits.

Dans le champ des littéracies universitaires, les écrits des enseignants ont été étudiés principalement sous l'angle des écrits de formation (par exemple le mémoire professionnel des futurs enseignants, trace et instrument de leur réflexivité). L'article « les écrits professionnels des enseignants : une approche didactique exploratoire » de Rouba Hassan se centre sur les écrits des enseignants dans le cadre de leur travail, en se basant sur des entretiens et des observations de classe. Elle montre l'importance de deux types d'écrits, les écrits organisationnels et les écrits communicationnels et analyse les difficultés spécifiques et les enjeux qu'ils recouvrent dans le métier d'enseignant.

Finalement, dans la dernière partie, l'article de Sébastien Kapp part du constat du rôle central de l'écriture dans la réalisation d'une thèse en particulier en sciences humaines et littérature. L'auteur se base sur des ateliers réalisés avec des doctorants et met en évidence les difficultés et enjeux de l'écriture. Il éclaire la socialisation à (et par) l'écriture en montrant en quoi les représentations que se font les doctorants peuvent faire obstacle à l'écriture de la thèse, notamment sous deux aspects majeurs, se conformer à des normes et se constituer comme un chercheur à travers un réseau de textes, de maîtres et de pairs.

L'écriture de la thèse, de propositions de communications voire d'articles sont des incontournables de la formation de l'apprenti-chercheur. Angélica Rigaudière aborde ici une pratique sans doute plus rare, celle qui consiste pour des étudiants à s'engager dans la responsabilité éditoriale d'une revue scientifique. Elle montre en quoi cet objet est l'occasion d'un questionnement à la fois sur l'écrit et la discipline, et représente en cela un bon outil de formation, et qu'il pourrait même être porteur d'innovations affectant le périodique comme sa dimension épistémologique.

Le lien entre la discipline et les manières d'écrire qui lui sont propres est au coeur de l'article de Marie-Christine Pollet. Elle rend compte d'un cours sur

l'écriture en histoire dispensé à des étudiants qui commencent cette discipline à l'université. Les premiers cours doivent poser les bases de ce qu'est la recherche pour un historien et de ce que ça implique en termes de littéracie. Plutôt que de faire travailler les étudiants sur des écrits de chercheurs, elle propose ici une alternative originale, basée sur un roman récent qui pose la question notamment de la frontière entre l'histoire et le roman, le réel et la fiction, et, partant aussi, sur les représentations de l'écriture, du métier d'historien et des questions de preuves et de sources.

Enfin, l'article de Adilson Ribeiro de Oliveira a comme but de réfléchir sur l'écriture (et ses processus) dans l'enseignement supérieur, plus particulièrement dans la formation de professeurs selon la modalité de l'EàD (Enseignement à Distance). L'auteur examine, d'un point de vue énonciatif-discursif, les représentations qui sont actualisées dans la configuration de rapports d'expérience, lesquels aboutissent à la production du genre de l'article scientifique.

En somme, ce numéro apporte un éclairage sur les pratiques de formation à et par la littéracie, qui se développent actuellement dans l'enseignement supérieur à l'échelle internationale. Il rend compte d'une diversité de contextes de formation et permet de questionner, à travers des exemples issus d'expériences de terrain, les référents théoriques en jeu et les nouvelles configurations de l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'université.

Références bibliographiques

BAKHTINE, M. (1984). « Les genres de discours », dans **Esthétique de la création verbale** (texte de 1952-53, publié en 1979), Paris, Gallimard.

BARTLETT, Lesley (2007) : « To Seem and to Feel: Situated Identities and Literacy Practices », **Teachers College Record** 109, 1, 51-69. 2007.

COULON, A. **Le métier d'étudiant**. L'entrée dans la vie universitaire. Paris, PUF, 1997.

DEWEY, J. (1916). **Democracy and education**. New York: Free Press, 1966.

DIAS, P.; FREEDMAN, A.; MEDWAY, P.; PARÉ, A. **Worlds Apart**: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.;

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 189-199.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, 70, 151-167, 1984.

RUSSEL, D. R. Écrits universitaires/écrits professionnalisants/Écrits professionnels: Est-ce qu'“écrire pour apprendre” est plus qu'un slogan ?. **Pratiques** (Special Issue : selected Papers of the Conference on Academic Literacies : Knowledge, Writing, Disciplines, Lille, France, 2010 September 2nd-4th. Forthcoming, 2012)

SCHÖN, D. **Le praticien réflexif**. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal : Les Éditions Logiques, 1994.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 5(2), p. 77-91, 2003.

TOMASELLO, M. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Harvard : Harvard University Press, 1999.

Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ?

Françoise Boch*

Laurence Buson*

Résumé

L'étude prend appui sur une analyse statistique de 82 textes produits par des étudiants entrants dans la filière sciences du langage à l'université en septembre 2010. Cette typologie des erreurs (inspirée de MANESSE ; COGIS, 2007) permet d'identifier les principaux besoins de ce public dans le champ de la langue écrite : morphologie verbale et usage des temps verbaux, accords, ponctuation, orthographe lexicale (double consonnes, accents, formation des adverbes). Cette étude a jeté les bases d'une formation spécifique destinée aux étudiants de Licence première et deuxième année désireux d'améliorer leurs performances en langue. La démarche pédagogique préconisée pour cette formation prend centralement en compte les spécificités du public jeune adulte, caractérisé en particulier par un déficit de confiance en soi lié à des difficultés en langue inscrites dans la durée. Afin de faire évoluer les représentations souvent inhibantes vis-à-vis de leurs propres capacités à progresser à l'écrit, la démarche adoptée cherche à placer les étudiants dans une posture réflexive (LAURENT, 2004, 2009) rompant ainsi avec une attitude passive consistant à recevoir et à (plus ou moins bien) utiliser une norme trop peu questionnée (cf. MILLET et al., 1990, groupe RO, 2011). L'enjeu d'une telle formation nous semble résider essentiellement dans ce changement de posture, les contenus proposés (du niveau de l'école primaire et du collège) ne présentant aucune difficulté intrinsèque. Dans cette perspective, nous adoptons une démarche résolument inductive, dont la caractéristique principale est de placer les apprenants en situation de chercheur (ici, linguiste, cf. BARTH, 2001), condition sine qua non pour qu'ils prennent réellement et activement en charge leurs apprentissages. Notre contribution présentera dans un premier temps les résultats de l'enquête puis développera la réflexion didactique sous-tendant la démarche pédagogique engagée, en l'illustrant à travers des exemples d'activités.

Mots-clés : Orthographe. Formation d'adultes. Analyse réflexive de la langue. Démarche inductive.

* Université Stendhal Grenoble 3. Laboratoire Lidilem.

L'enseignement de l'écrit dans les universités françaises : une problématique récente

Contrairement à la tradition anglo-saxonne, en France, la problématique de l'enseignement de l'écrit dans les universités est relativement récente. Jusque dans les années 90, on considère que l'apprentissage de l'écrit est l'affaire de l'école primaire (6-11 ans) et du collège (12-15 ans) ; les élèves sont supposés dès le lycée maîtriser l'écrit dans toutes ses composantes, dont, en premier lieu, les aspects formels (orthographe, grammaire). Ainsi, le principe tacite est que les étudiants arrivent à l'université avec les compétences requises.

Les choses changent peu à peu à partir des années 80 ;¹ la volonté politique est alors de promouvoir 80% d'une classe d'âge au baccalauréat² (diplôme de fin de la scolarité secondaire, et sésame pour l'entrée à l'université, non sélective), afin d'élever le niveau de formation du pays dans un paysage mondial de plus en plus concurrentiel. Parallèlement, la situation socio-économique, caractérisée par la montée du chômage, pousse la jeunesse à la course aux diplômes qualifiants. Ainsi, les effectifs de l'université connaissent une hausse spectaculaire (on parlera de « démocratisation » ou de « massification » de l'enseignement supérieur) qui modifie sensiblement la nature du public qui la fréquente, jusque-là assez homogène. Dorénavant, l'université (en sciences humaines et sociales en particulier) accueille des étudiants de tous milieux, modestes y compris.

Par ailleurs, les programmes nationaux concernant le français qui gouvernent l'école primaire et secondaire sont plus chargés depuis les années 95 qu'auparavant, et s'accompagnent d'une baisse significative du nombre d'heures dévolues à cet enseignement. Autrement dit, on demande aux enseignants de faire plus avec moins d'heures. Faute de temps, les enseignants de français au collège ne peuvent plus avoir les mêmes attentes vis-à-vis de la correction normée de l'écrit.

On assiste donc depuis les années 2000 à une prise de conscience croissante du fait que la compétence écrite des étudiants est inachevée lorsqu'ils entrent à l'université. Les primo-étudiants sont en effet parfois très surpris du poids tout à coup accordé à la dimension linguistique dans leurs études, et de la nécessité impérieuse de relever leur niveau. Parallèlement, les universitaires, globalement peu formés à l'enseignement de l'écrit, ont tendance à considérer qu'il n'est pas du ressort de l'université de prendre en charge cette dimension, qui doit être traitée en amont. Toutefois, le taux d'échec, relativement important dans les premières années de l'université (un étudiant sur deux

1 - Entre 1981 et 1997, la proportion des 18-24 ans inscrits dans l'enseignement supérieur public passe de 9,6 % à 20 % (INRP, 2005, p. 9).

2 - Objectif déclaré en 1985 par le Ministère de l'Éducation d'alors, J. P. Chevènement.

échoue à l'issue de la première année, selon le MESR, 2011), bouscule peu à peu ces représentations. C'est sans doute la mise en place à la rentrée 2008 du plan « Réussite en Licence » instauré par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche,³ qui propulsera sur la place publique le problème de l'écrit dans l'enseignement supérieur, resté relativement souterrain jusqu'alors.

Du fait de l'apport soudain et inattendu de fonds importants, ce plan gouvernemental, très médiatisé, a engendré un grand nombre d'initiatives pédagogiques dans les universités, visant à mieux accompagner les étudiants entrant dans le supérieur, notamment à travers un important dispositif de tutorat. Une vingtaine d'entre elles au moins a choisi en outre de mettre l'accent sur la question de l'expression écrite, et en particulier sur l'orthographe, qui cristallise traditionnellement en France le débat sur la maîtrise de l'écrit. Cette petite révolution, dont la presse s'est largement fait l'écho à la rentrée 2010,⁴ a donné lieu à des expériences pédagogiques innovantes et différentes suivant les universités, dont la visée globale est de permettre aux étudiants de mieux maîtriser les écrits qu'ils sont amenés à produire. C'est dans ce cadre qu'a été mise en place une expérimentation à l'Université Stendhal (Grenoble III) auprès d'étudiants de première année de Licence amenés à suivre des cours centrés sur l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire. Cette expérimentation, dont nous rendons compte ci-dessous, vise d'une part à identifier les besoins de ces étudiants, d'autre part à leur proposer une démarche pédagogique en accord avec ces besoins.

Les besoins en orthographe et grammaire des étudiants à l'entrée à l'université

Une enquête menée à Grenoble auprès d'étudiants de Licence 1 de Sciences du Langage

Un test de positionnement en orthographe et grammaire a été soumis à l'ensemble d'une promotion de Licence 1 de Sciences du Langage (désormais

3 - Ministère de l'enseignement et de la recherche, « Valérie Pécresse a présenté son plan pluriannuel de réussite en Licence pour diviser par deux le taux d'échec en première année à l'université. Doté de 730 millions d'euros en cumulé sur 2008-2012, soit une hausse de 43% des moyens en 5 ans, ce plan prévoit un accompagnement personnalisé des étudiants : 5 heures hebdomadaires d'encadrement pédagogique supplémentaires par étudiant et pour chaque année de Licence, un enseignant référent, du tutorat, etc. ». (Communiqué gouvernemental : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr).

4 - De nombreux grands quotidiens ou magazines français (tels Le Point, Télérama, Le Monde, etc.) et des chaînes de télévision (régionales ou nationales) ont consacré un dossier ou une émission à la question des cours de français (d'orthographe en particulier) à l'université.

SdL) à Grenoble, soit 82 étudiants, à la rentrée 2010. Dans le cadre d'un mémoire de Master (BLONDEL, 2011), l'analyse de ce test en langue a pu être menée afin de mieux connaître les compétences et points faibles des étudiants de SdL.

Plusieurs interrogations ont sous-tendu cette étude, motivée par une préoccupation pédagogique d'une part (concevoir un enseignement adapté aux besoins des étudiants), et des problématiques de recherche d'autre part (quel est le profil de ces étudiants en difficulté en langue, quelles peuvent être les causes de ces difficultés, sur quels points portent-elles prioritairement, les étudiants sont-ils conscients de leurs points faibles et sont-ils motivés pour y remédier, etc.).

Pour ce faire, le test de positionnement comportait trois parties : des questions de grammaire, une production écrite guidée d'une vingtaine de lignes (type narratif ou argumentatif, au choix de l'étudiant), et des questions ouvertes à visée auto-évaluative. Les questions de grammaire portaient principalement sur les classes grammaticales, les fonctions grammaticales, la morphologie verbale et l'emploi des temps.

Comme nous allons le voir dans les paragraphes suivants, un double traitement a été mené sur ces données, qualitatif pour la typologie, et quantitatif pour l'analyse globale des performances des étudiants.

Une typologie des erreurs, adaptée de Manesse et Cogis (2007), a émergé de l'analyse de ce corpus. Singulièrement, les erreurs relevées correspondent à la partie production écrite du test, et seront ensuite mises en parallèle avec les résultats de la partie « grammaire » de l'évaluation.

Typologie des erreurs des étudiants : catégories et illustrations tirées du corpus

Dans cette partie, nous reprenons en les synthétisant les résultats de Blondel (2011). Quatre macro-catégories se sont révélées pertinentes pour rendre compte de l'éventail des erreurs relevées dans les productions écrites des enquêtés : les erreurs de langue, les erreurs portant sur l'orthographe grammaticale, les erreurs portant sur l'orthographe lexicale, les erreurs portant sur la ponctuation et sur l'ensemble des marques typographiques.

Les erreurs de langue

Dans cette première catégorie, sont regroupées des erreurs de trois types :

a) Le mot n'est pas identifié comme une entité de la chaîne parlée (défaut de segmentation, oubli de mot)

Etudiant 20 : « * ils s'enalèrent »

b) La transcription du mot est incorrecte et ne correspond pas à sa réalisation orale

Etudiant 49 : « * de parti d'ici »

c) Erreurs pouvant affecter la compréhension, portant sur les niveaux syntaxiques, lexicaux, et/ou pragmatiques

– *Exemple au niveau syntaxique* :

Etudiant 35 : « * en effet, les études sont essentielles et la fatigue du travail personnel, des cours à préparer peuvent prendre beaucoup de temps c'est pourquoi prendre en plus un travail d'étudiant où les horaires proposés n'apparaissent pas toujours avantageux peuvent parfois poser problème. »

– *Exemples au niveau lexical* :

Etudiant 4 : « * ils détachèrent la cloche pour la remplacer par une de leur effet personnel » pour « par une de leur propre fabrication »

Etudiant 15 : « * pour pouvoir compatibiliser ces deux aspects » pour « pour pouvoir concilier ces deux aspects »

– *Exemples au niveau pragmatique (marques d'oralité, problèmes de choix stylistiques, régionalismes)* :

Etudiant 9 : « * cette année j'ai envie d'y continuer »

Etudiant 45 : « * il était prêt à tout faire pour ses deux enfants qui voilà depuis quelques jours mourraient de faim »

Les erreurs portant sur l'orthographe grammaticale

Une deuxième catégorie regroupe les erreurs portant sur les accords erronés et la morphologie verbale. Beaucoup d'erreurs de ce type ont été relevées, sur la base d'une méconnaissance de certaines règles de morphologie verbale, d'accords en genre et en nombre erratiques, et de confusions sur les homophones.

Etudiant 43 : « * ... tout cela n'aurai servis à rien »

Etudiant 62 : « * ils ont commencés à lui faire peur »

Etudiant 19 : « * ils allaient maintenant pouvoir le tuer, celui qui les avaient fait tant souffrir »

Etudiant 33 : « * Les deux complice »

Etudiant 18 : « * leur seule objectif »

Etudiant 11 : « * et ce débrouiller avec le reste des factures »

Les erreurs portant sur l'orthographe lexicale

La troisième catégorie de cette typologie regroupe toutes les erreurs pour lesquelles le choix de graphie ne correspond pas à la norme, que ce choix de transcription soit adapté ou non à la réalisation phonétique du mot.

Par exemple :

Etudiant 59 : « * jetter »

Etudiant 22 : « * l'apât »

Etudiant 1 : « * polivalence »

Globalement, des erreurs de ce type ont essentiellement été relevées sur les lettres muettes (doubles consonnes par exemple) et sur les graphies des phonèmes /i/, /an/, /é/, /è/, /s/.

Les erreurs de ponctuation

Notons que nous répertorions également ici les erreurs portant sur l'absence des majuscules :

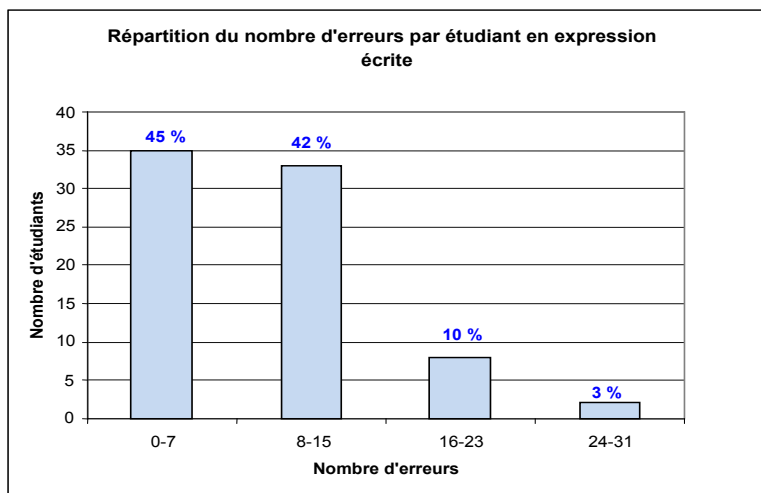
Etudiant 19 : « * ...quasi militaire. leur regard était franc »

Un exemple de phrase longue dans laquelle la ponctuation est alléatoire :

Etudiant 53 : « * Les études sont la continuité d'un certain cursus scolaire que nous avons suivi durant toute notre enfance, le travail, lui, de son côté est le passage d'une période « enfantine » à une période « adulte », de ce fait, quels sont les avantages et inconvénients de mener de front des études et un travail salarié ? »

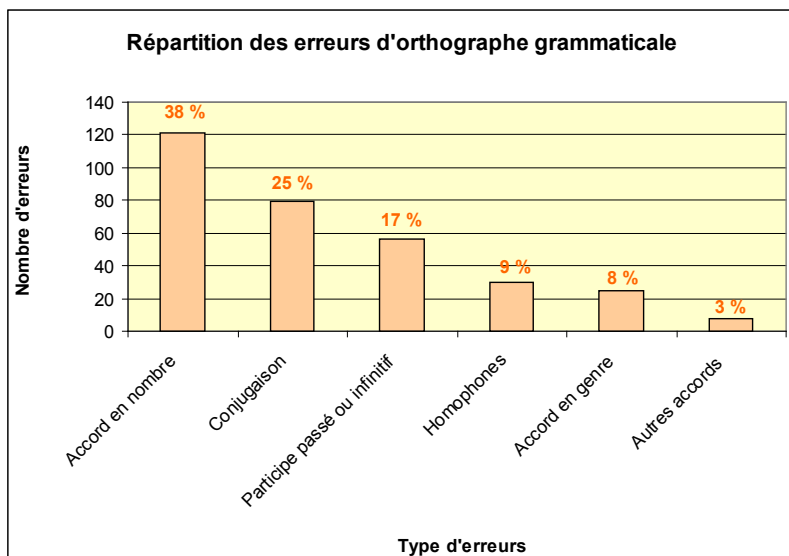
Analyse quantifiée des types d'erreurs : quelles dimensions posent le plus problème aux étudiants ?

Cette typologie et le relevé des erreurs associé nous ont permis d'établir un panorama global des difficultés récurrentes des étudiants. Sur un plan plus quantitatif, nous pouvons observer que le nombre d'erreurs par étudiant (sur une production d'une vingtaine de lignes) est relativement hétérogène (l'écart type est de 6,16 ce qui signifie que les résultats sont plutôt dispersés ; un grand nombre d'étudiants ont fait peu d'erreurs, mais quelques étudiants en ont fait beaucoup).



L'analyse des résultats par type d'erreur montre que 44% des erreurs portent sur l'orthographe grammaticale qui se révèle donc comme la première source de difficulté. Les autres types d'erreurs viennent ensuite, dans des proportions comparables (entre 15 et 25% des types d'erreurs).

Parmi les erreurs d'orthographe grammaticale, les difficultés se répartissent comme suit :



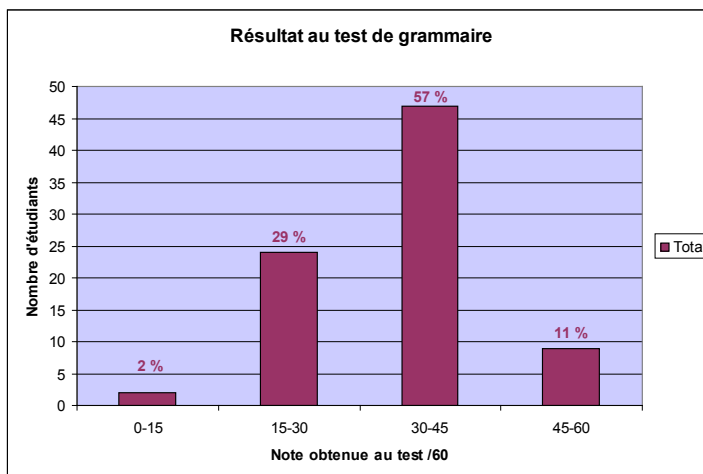
Les accords en nombre, la conjugaison des verbes et les participes passés (distinction avec infinitif et accords) apparaissent donc comme les plus problématiques puisque 80% des erreurs portent sur ces aspects.

Concernant l'orthographe lexicale, les résultats sont hétérogènes, mais nous pouvons noter que 44% des erreurs portent sur les doubléments de consonnes.

Ce panorama est un outil utile pour jeter les premières bases d'un programme de formation cohérent avec les besoins. L'analyse de la partie « grammaire » du test vient compléter cette première étude des productions écrites.

Que reste-t-il à l'université des connaissances grammaticales construites à l'école primaire ?

La partie du test sur laquelle nous fondons ces analyses était notée sur 60. Le graphique suivant présente la répartition des étudiants.



Nous observons que plus de 30% de la promotion enquêtée apparaît comme étant en relativement grandes difficultés face aux compétences grammaticales évaluées, avec des scores inférieurs à la moyenne. Une grande majorité des étudiants obtient un score entre 30 et 45, et peu d'étudiants semblent particulièrement à l'aise avec les notions répertoriées.

Nous ne rentrerons pas dans le détail des résultats pour chacune des questions de cette partie du test,⁵ mais relèverons néanmoins quelques grandes tendances :

⁵ - Voir le mémoire de Blondel (2011) pour une revue exhaustive des analyses.

- la catégorie grammaticale la moins reconnue est celle des adverbes ;
- la distinction entre pronom et déterminant pose problème ;
- les fonctions grammaticales sont identifiées de manière hétérogène, et les configurations complexes (par exemple un sujet non simplement antéposé au verbe) ne sont pas maîtrisées ;
- les temps et les modes des verbes sont mal connus.

Notons en outre qu'il existe une corrélation significative entre les résultats en grammaire et le nombre d'erreurs présentes dans la production écrite : plus le score en grammaire est élevé, plus le nombre d'erreurs dans la production écrite est faible. Cette corrélation montre bien la pertinence de mener de front un travail en grammaire et en orthographe afin d'améliorer les compétences scripturales des étudiants.

Au-delà de ce constat, on peut légitimement se demander quelles peuvent être les causes de ces difficultés sur des notions largement travaillées au fil de la scolarité. Bien sûr, le fait que le travail en grammaire soit davantage l'apanage de l'école primaire que du secondaire constitue une première hypothèse explicative : les étudiants ont oublié l'orthographe et la grammaire, faute de réactualisation et de rafraîchissement des connaissances au cours de leur parcours scolaire. Mais cette interprétation ne permet pas d'expliquer les écarts importants de niveau entre les étudiants. Une brève analyse du profil de ces derniers peut apporter quelques éléments supplémentaires de réponse.

Quelles peuvent être les causes des difficultés en orthographe et grammaire dans le public universitaire ?

Une première piste : le parcours scolaire

Un premier test statistique sur les résultats a permis de conclure à la non significativité de l'influence du baccalauréat d'origine des étudiants, même si le fait d'avoir suivi une filière technique ou agricole semble induire des résultats plus faibles que dans une filière générale. Il n'y a donc apparemment pas de lien entre le fait d'avoir suivi un cursus plutôt littéraire ou plutôt scientifique ;⁶ en revanche, les

6 - Même si les résultats pour la partie production écrite montrent que les étudiants issus de filières scientifiques réussissent un peu moins bien que ceux issus des filières littéraires. Ces derniers sont d'ailleurs les plus nombreux parmi les meilleures copies (11 sur 16 copies ayant fait moins de 4 erreurs). Cette tendance ne se retrouve en revanche pas dans la partie grammaire du test.

élèves issus de filières moins prestigieuses (donc peut-être des élèves considérés comme scolairement moins performants par les acteurs de leur orientation) semblent avoir un niveau en langue plus fragile. Ce constat ne permet néanmoins pas de donner des pistes de remédiations pour les acteurs universitaires. Aussi allons-nous interroger une autre facette de cette question des facteurs pouvant expliquer les difficultés des étudiants en orthographe et grammaire, à savoir leurs représentations de ce champ et de leurs propres capacités.

Les représentations des étudiants sur l'orthographe et la grammaire et sur leur propres compétences : une insécurité linguistique ancrée depuis l'école primaire ?

D'après leurs réponses aux questions ouvertes d'auto-évaluation et de motivation pour une remise à niveau du test, il apparaît que les étudiants sont plutôt volontaires pour progresser, ce qui semble vouloir dire qu'ils aient conscience de certaines lacunes. Ils sont en effet près de 80% à souhaiter s'inscrire aux modules de remise à niveau en orthographe, et ce avant d'avoir eu connaissance de leur score au test de positionnement.

De plus, au fil des séances de travail avec eux, nous avons pu faire émerger de nombreuses réflexions allant dans le sens d'une réelle insécurité linguistique dans le domaine de l'écrit. Certains disent avoir « désappris » l'orthographe et la grammaire depuis l'école primaire, d'autres se désespèrent d'avoir toujours été « nuls » en classes grammaticales/en fonctions grammaticales, en orthographe, etc. Ces remarques sonnent comme un constat d'échec et montrent la nécessité d'adopter une démarche capable de (re)constituer des connaissances en restaurant une certaine sécurité linguistique.

La « grammaire en couleur » : une démarche pédagogique adaptée ?

Inspirée des réflexions de Caleb Gattegno,⁷ la démarche proposée par Maurice Laurent pour enseigner la grammaire et l'orthographe (LAURENT, 2004 et 2009), que nous appellerons la *grammaire en couleur*⁸ est à la base de l'approche pédagogique que nous avons développée pour résoudre les problèmes d'orthographe grammaticale de nos étudiants, dont on a vu qu'ils étaient majoritaires dans l'analyse présentée ci-dessus.

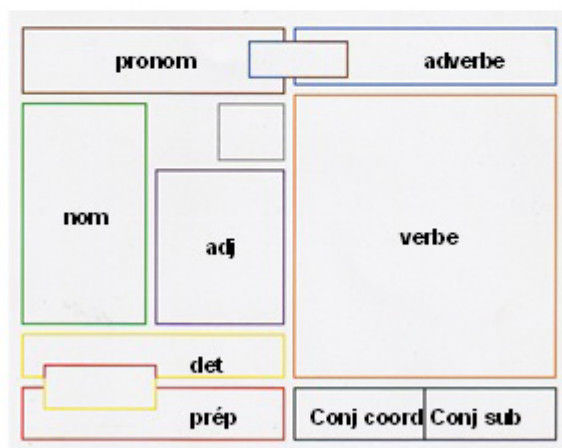
7 - Pédagogue (1911-1988), scientifique, philosophe et formateur d'enseignants, auteur de nombreux ouvrages (pour plus de détails concernant ses travaux, cf. le site « une éducation pour demain » (<http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/biographies/cbf.htm>)). Il est à l'origine du courant préconisant « la subordination de l'enseignement à l'apprentissage », repris et appliqué dans la démarche élaborée par Laurent (2004, 2009).

8 - Sur le modèle de la « lecture en couleur », fondée sur la même approche gattegnienne.

Principes de fonctionnement de l'outil existant

Le tableau ci-dessous, extrait de l'ouvrage de Laurent (2004), est le matériau de base à partir duquel est développée la conscience grammaticale des étudiants, et en premier lieu à travers la reconnaissance des catégories grammaticales et le travail orthographique : on l'a vu, les étudiants n'ont pas une conscience claire des différentes catégories, ce qui ne leur permet pas de s'interroger efficacement lorsqu'ils sont dans le doute orthographique (ainsi, si on ignore que tel mot est un adjectif, on ne pourra pas se demander où est le nom avec lequel il s'accorde).

L'apprentissage de la grammaire avec les supports muraux de Maurice Laurent : représentation des classes de mots



NB : les cases bicolores (rouge et jaune d'une part – det et prép ; bleu et brun d'autre part – pronom et adverbe) correspondent aux classes mixtes intitulés classiquement « déterminants prépositionnels » et « pronoms adverbiaux ».⁹

Ce support est présenté vierge (sans étiquettes grammaticales) aux étudiants, qui, par un système de pointage d'une série d'énoncés proposés

9 - Pour notre part, nous adopterons les étiquettes « déterminant-préposition » et « pronom-adverbe », plus conformes à la réalité linguistique : dans les exemples *je vais au Mexique* ou *je rentre du Guatemala*, *du* et *au* sont autant déterminant que préposition. La même logique s'applique à *en* et *y* (dans *De Paris ? Paul en vient aujourd'hui* et *il y retourne demain*), qui sont à la fois pronom et adverbe.

par l'enseignant, vont peu à peu construire intérieurement chacune des classes grammaticales. Lorsque l'enseignant, observant son groupe, est sûr que le pointage a été suffisant pour que chacun ait compris dans quelle case pointer et pourquoi il le fait, il demande aux étudiants de verbaliser leurs stratégies. C'est après seulement cette étape de verbalisation collective que l'enseignant (souvent à la demande des étudiants) indique le nom de la classe.

Comme en témoigne l'extrait figurant en annexe (LAURENT, 2004, p. 57-60), l'auteur a fait le choix, dans les deux tomes de sa grammaire pédagogique, de décrire précisément des séances de classe ; il livre aussi, en fin de chaque point abordé, de nombreux conseils ou précisions (d'ordre pédagogique ou grammatical) destinés à l'enseignant. Toutefois, ces ouvrages ont été conçus essentiellement pour des publics d'enseignants du primaire ou du secondaire (les réactions d'élèves décrites sont celles d'élèves de 10-12 ans). Notre objectif a donc été d'adapter la démarche à un public étudiant, tant dans la sélection des contenus à traiter que dans les énoncés à proposer au pointage. Le tableau ci-dessous, fondé essentiellement sur l'analyse des erreurs présentées en 2 et complété par notre connaissance du public, résume les différents points abordés au cours du premier semestre de la première année de Licence (24h de cours).

Entrées grammaticales	Justifications
Prises de conscience fondamentales des différentes classes grammaticales	Confusions entre les classes
Appréhension des différentes sous-classes de pronoms (pronoms personnels sujet, COD et COI ; pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis, interrogatifs, relatifs et adverbiaux)	Confusion entre pronoms et déterminants ; méconnaissance des fonctions des pronoms personnels
Vue globale des différents joncteurs : conjonctions de coordination vs conjonctions de subordination ; approche des connecteurs logiques et chronologiques	Usage inadéquat des mots de jonction dans la production de textes de type argumentatifs

Entrées orthographiques	Justifications
Le genre et le nombre des adjectifs verbaux (p. passés et présents employés comme adjectifs)	Méconnaissance des terminaisons de certains adjectifs verbaux et de la règle d'accord avec le nom auquel l'adjectif verbal se rapporte
Etude de l'homonymie de « leur » (déterminant ou pronom) et de « tout » (déterminant, pronom ou adverbe)	Confusions fréquentes entre les classes grammaticales de « leur » et « tout », méconnaissance des règles d'accord.
Différencier passé-composé et infinitif ; Distinction temps simples/temps composés ; Accords du participe-passé pour les temps composés	Vision globale souvent lacunaire du système des temps ; méconnaissance des règles d'accord, même simples
L'intemporalité du mode subjonctif : morphologie ; lien avec l'impératif	Difficulté à considérer le subjonctif comme un mode et à le distinguer de l'indicatif ; erreurs fréquentes d'emploi et méconnaissance des morphèmes verbaux
Navigation dans les différents temps à travers un modèle global du système temporel et modal des verbes ; connaître l'algèbre du modèle	Conscience faible des liens entre les temps verbaux ; vision lacunaire de la langue comme système
Des oppositions à travailler : adjectif qualificatif ou adjectif verbal ; présent ind. ou présent subj. ; passé-composé ou subjonctif passé ; imparfait indicatif ou subjonctif présent, etc.	Confusions fréquentes

Si nous avons ciblé des contenus spécifiques pour nos étudiants, nous avons en revanche conservé à l'identique le modèle proposé par Laurent, qui, notamment du fait de sa simplicité même, nous semble robuste et productif, et surtout à même de (re)donner confiance aux étudiants en leur capacité à analyser la langue en se posant les bonnes questions, préalable indispensable à l'activité orthographique.

Intérêts et limites de la *grammaire en couleur* pour des étudiants de L1

Deux années de pratique de la *grammaire en couleur* nous amène à dresser un premier bilan fondé sur nos observations de classe, bilan qui sera complété par une étude en cours portant sur le ressenti des étudiants vis à vis de la démarche et des progrès réalisés en orthographe et grammaire, via une enquête sur questionnaires et entretiens individuels (BLONDEL, en préparation, 2012).

D'ores et déjà, il apparaît que certaines caractéristiques de la démarche, décrites ci-dessous, induisent des comportements spécifiques dans la classe qu'il convient d'analyser.

Une démarche implicite face à des étudiants souvent rétifs

L'une des raisons qui nous ont amenées à adopter cette démarche auprès de notre public d'étudiants tient au dynamisme qui la caractérise ; de fait, la démarche privilégie une pédagogie interactive : les étudiants travaillent autour d'un foyer d'attention commun (dont en particulier le support des catégories grammaticales présenté ci-dessus, projeté en diapositive sur le tableau véléda) ; pour cela, l'enseignant doit en permanence faire appel à la bonne volonté des étudiants¹⁰ qui viennent au tableau se livrer à des activités de pointage ou d'écriture de mots ou de désinences verbales. Si certains étudiants sont toujours volontaires, d'autres en revanche ne se livrent au jeu qu'une fois désignés par l'enseignant, quitte même parfois à refuser l'invitation de l'enseignant. Surtout lors des premières séances, quand le climat de confiance n'est pas encore installé, beaucoup d'étudiants expriment de la résistance à s'exposer aux autres au travers d'activités linguistiques et orthographiques pour lesquelles ils manifestent a priori une forme de rejet, lié souvent à un lourd passif scolaire,¹¹ qui les ont rendus méfiants. Il est donc possible que la démarche soit ressentie par certains comme relativement intrusive, voire violente, du moins en début d'année. L'analyse qualitative des entretiens (en cours) nous permettra de vérifier cette hypothèse. Toutefois, ce dispositif permettant de valoriser l'erreur en la considérant comme inhérente à l'apprentissage et élément de progression (c'est parce que l'étudiant comprend pourquoi il pointe « faux » que les prises de consciences essentielles émergent dans le groupe entier), les réticences finissent peu à peu par s'atténuer, et les refus de participer par disparaître.

« J'ai compris la règle, mais comment la formuler ? »

Autre grand point positif a priori : la *grammaire en couleur* met en œuvre une démarche totalement inductive, en permettant que les apprenants sollicitent

10 - Ou plutôt « des étudiantes », car dans ces cours de langue française ouverts aux départements de Lettres, Langues et Sciences du Langage, les étudiantes sont très largement majoritaires (en 2011-2012, seul 1 garçon pour 75 filles fréquente ce cours) ; on retrouve cette dyssymétrie au niveau plus global de l'université, (mais dans de plus faibles proportions), du moins dans le cadre de la formation en Licence.

11 - Sans être obligatoires, ces cours de langue sont vivement conseillés aux étudiants ayant eu un faible score au test de positionnement proposé en début d'année, dont l'analyse a fait l'objet de la partie II.

le chercheur qui est en eux, et prennent ainsi plaisir à apprendre, la stimulation intellectuelle étant réelle et permanente. Si, de fait, les étudiants manifestent leur intérêt pour la découverte de la règle régissant tel type de comportement linguistique, notamment en émettant puis en testant des hypothèses ou en énonçant leurs prises de conscience, ils ont bien du mal à passer au stade suivant, qui consiste à formuler la règle.¹² L'exigence double de concision et d'exhaustivité qu'implique la formulation de la règle leur demande un effort cognitif considérable qui rend ce moment parfois fastidieux, tant pour l'enseignant que pour le groupe. Cela dit, cette étape est de notre point de vue cruciale, non seulement parce qu'elle permet de clore la recherche sur une conclusion utile et consensuelle, qui servira dorénavant de référence en cas de doute, mais aussi parce qu'elle développe chez les étudiants une qualité essentielle et transversale dans leur formation : la rigueur intellectuelle. Ici encore, l'observation montre que l'entraînement à la formulation des règles porte ses fruits, les étudiants étant au fil du temps plus rapides dans leur rédaction, même si certains restent encore en difficulté face à l'exercice.

La multimodalité : un facteur d'appropriation

La démarche met en œuvre la multimodalité en ce qu'elle mobilise simultanément plusieurs sens : audition, vision, kinésie. En effet, les connaissances de nature auditive (phonèmes, mots parlés) se construisent aussi dans la modalité kinésique (par le biais de pointages gestuels) et dans la modalité visuelle (par le biais de l'utilisation de formes et de couleurs). Conformément à des études récentes en sciences cognitives qui mettent en avant le rôle du contexte dans les apprentissages et l'importance du corps dans la construction des connaissances abstraites (COLLETTA, 2005), nos observations de classe montrent que la dimension multimodale favorise l'appropriation des catégories grammaticales. Prenons l'exemple du *que* pronom relatif (*dans l'homme **que** je vois porte un complet marron*) et du *que* conjonction de subordination (*dans je vois **que** l'homme porte un complet marron*), si difficiles à distinguer pour beaucoup d'étudiants pour des raisons diverses (forme identique, difficulté à percevoir la fonction de remplacement du pronom dans les pronoms relatifs, difficulté à percevoir dans une proposition complétive une subordonnée). Or, dans le support des catégories grammaticales (cf. tableau 1), les pronoms sont représentés en haut à gauche du support (case brune) et les conjonctions de subordination se situent

12 - Ce que Laurent appelle le passage de la grammaire implicite (à ce stade, tous ont en effet intégré la règle) à la grammaire explicite (tous doivent à présent se mettre d'accord sur la formulation).

volontairement à l'opposé, en bas à droite (case noire). Cette opposition visuelle entraîne une kynésie différente dans l'activité de pointage : bras tendu et regard vers le côté supérieur gauche pour pointer le pronom, bras fléchi et regard vers le côté inférieur droit pour pointer la conjonction. La reconnaissance de chacune des deux catégories du *que* s'associe ainsi à des gestes précis, créant ainsi une image mentale spécifique que l'étudiant peut solliciter à l'envi en cas de doute relatif à l'identification de la classe de *que*. C'est ainsi que même en l'absence du tableau-support, lors d'exercices grammaticaux écrits, il n'est pas rare d'observer des étudiants opérant dans le vide et pour eux même les gestes utilisés lors du pointage, trouvant sans doute ici une aide corporelle nourrissant le dialogue intérieur auquel ils se livrent afin de résoudre les problèmes linguistiques qui leur sont posés. Ici encore, l'analyse des entretiens auprès des étudiants permettra de compléter nos observations, en particulier en évaluant le degré de conscience que manifestent nos étudiants face à ces stratégies.

Une solidarité naissante, symptomatique d'un climat de confiance ?

Telle qu'elle est conçue par Laurent, la démarche met en œuvre une pédagogie active, où les apprenants sont amenés à être attentifs aux actions physiques et mentales réalisées par les enseignants ou leurs pairs, et à devenir eux-même acteurs et observateurs de leur propre apprentissage. Ce qui peut s'apparenter ici à un slogan didactique s'actualise très précisément dans le déroulement du cours : lorsque l'étudiant, au tableau, se trompe dans son activité de pointage (imaginons que dans la phrase, *quelques souvenirs l'obsèdent*, l'étudiant pointe *quelques* dans la case pronom), le groupe a pour consigne de ne pas livrer la bonne réponse (qui serait, ici, « *quelques* n'est pas pronom mais déterminant »), mais il a en revanche la possibilité de fournir d'autres énoncés qui permettent à l'étudiant pointeur d'opérer la prise de conscience nécessaire à son auto-correction (ici, en lui demandant de pointer des énoncés dans lesquels le déterminant ne fait aucun doute, et par le jeu de commutations successives, de traiter *in fine* l'énoncé ayant provoqué l'erreur : *un souvenir l'obsède*, *deux souvenirs l'obsèdent*, *plusieurs souvenirs l'obsèdent*, *quelques souvenirs l'obsèdent*).

Si durant les premières semaines, l'enseignant est quasiment le seul pourvoyeur d'énoncés, les étudiants s'enhardissent peu à peu à prendre le relais, se prêtant à ce nouveau jeu intellectuel avec un plaisir parfois manifeste. Ce type d'activités a plusieurs fonctions : outre qu'il maintient les étudiants en alerte, curieux de trouver en eux des énoncés propices à aider leur camarade ou d'observer ceux proposés

par leurs pairs, il participe à la bonne ambiance du groupe en ce qu'il crée une forme de solidarité entre les étudiants ; par ailleurs, à travers cette liberté offerte au groupe de participer à la volée à la soumission d'énoncés, et donc à la construction collective du savoir, le climat de la classe devient à la fois studieux et détendu : les étudiants semblent avoir plaisir à proposer au pointage des énoncés des plus simples aux plus complexes, empruntant à toutes les variétés du français, que la variation soit stylistique¹³ ou géographique,¹⁴ loin des exemples stéréotypés et désincarnés que l'on trouve classiquement dans les manuels de grammaire.

Conclusion

La démarche pédagogique que nous avons présentée prend centralement en compte les spécificités du public jeune adulte, caractérisé comme nous l'avons vu par un déficit de confiance en soi lié à des difficultés en langue inscrites dans la durée.

Afin de faire évoluer les représentations souvent inhibantes que les étudiants inscrits à des cours de remise à niveau en français entretiennent vis-à-vis de leurs propres capacités à progresser à l'écrit, nous militons pour que soient utilisés à l'université des outils pédagogiques fondés sur une démarche inductive, telle que celle décrite ci-dessus : l'enjeu fondamental de ce type de cours consiste à nos yeux à placer les étudiants dans une posture réflexive, rompant ainsi avec une attitude passive consistant à recevoir et à (plus ou moins bien) utiliser une norme trop peu questionnée (cf. MILLET *et al.*, 1990, Groupe RO, 2011).

Notre premier objectif est en effet de favoriser chez ces étudiants l'appropriation de la langue écrite en leur permettant de s'appuyer avec confiance sur leur capacité à trouver en eux même la réponse aux questions qu'elle suscite ; c'est en renouant avec le dialogue intérieur auquel se livre tout scripteur face aux choix permanents qu'implique l'activité d'écriture qu'ils pourront faire leurs les règles élémentaires gouvernant la langue.

Orthography & Grammar in the University. What needs? What pedagogical approaches?

Abstract

This study is grounded in the statistical analysis of 82 texts produced by students beginning a university course in Language Sciences in September

13 - Par exemple, pour faire comprendre à l'étudiante-pointeuse la valeur adverbiale de *ferme* dans *il travaille ferme*, une étudiante du groupe a proposé *il la kiffe grave*.

14 - Lors de l'étude des pronoms, le *y*, pronom neutre issu du franco-provençal encore très utilisé à l'oral dans la région dauphinoise (par exemple dans « j'y mets où, ce stylo ? »), a suscité la discussion quant à son statut : pronom ou pronom adverbial ?

2010. This typology of errors (inspired by Manesse & Cogis, 2007) allows us to identify the main needs of this audience in terms of written language: verbal morphology and use of tenses, agreements, punctuation and lexical spelling (double consonants, accents and adverb formation). The study sets out the foundations for a specific training course aimed at first- and second-year degree students looking to improve their language skills. The pedagogical approach advocated is centred upon the specificities of the young adult audience in question: in particular a lack of self-confidence linked to long-standing difficulties with language. In order to encourage the students to move beyond an inhibitory view of their own ability to progress in their written language skills, the approach adopted seeks to place them in a reflexive stance (Laurent, 2004, 2009). This enables them to break with a passive attitude consisting in using (with varying degrees of proficiency) a standard that they do not question sufficiently (cf. Millet et al., 1990, groupe RO, 2011). In our view, the important issue at stake with such a course is located in this shift in stance – the content offered (of primary or early secondary school level) presents no particular difficulties in itself. In this perspective, our approach is strongly inductive; its main characteristic is placing the learner in the position of the researcher (in this case, in linguistics, cf. Barth, 2001), which is a prerequisite for him to be able to take real and active control of his learning. Our contribution will firstly outline the results of our investigation. It will then explore the didactic reflection underpinning the pedagogical approach employed, using examples of teaching activities to illustrate the argument.

Keywords: Spelling. Adult education. Reflexive analysis of language. Inductive approach.

Ortografia & gramática na universidade. Que necessidades? Que abordagens pedagógicas?

Resumo

O estudo se baseia numa análise estatística de 82 textos produzidos por estudantes ingressantes em ciências da linguagem na universidade em setembro de 2010. Essa tipologia dos erros (inspirada em MANESSE; COGIS, 2007) permite identificar as principais necessidades desse público no campo da língua escrita: morfologia verbal e uso dos tempos verbais, concordância, pontuação, ortografia lexical (consoantes duplas, acentos, formação dos advérbios). Este estudo lançou as bases de uma formação específica destinada aos estudantes de primeiro e segundo anos desejosos de melhorar sua *performance* em língua. O procedimento pedagógico preconizado para essa formação leva principalmente em conta as especificidades do público jovem adulto, caracterizada, em particular, por uma falta de confiança em si aliada a dificuldades em língua. A fim de dissipar as representações frequentemente inibidoras em face de suas

próprias capacidades de progredir na escrita, o procedimento adotado procura colocar os estudantes numa postura reflexiva (LAURENT, 2004, 2009) rompendo, assim, com uma atitude passiva consistente em receber e em (mais ou menos bem) utilizar uma norma demasiadamente pouco questionada (cf. MILLET *et al.*, 1990; groupe RO, 2011). O que está em jogo numa tal formação nos parece residir essencialmente na mudança de postura; os conteúdos propostos (no nível da escola primária e do colégio) não apresentam nenhuma dificuldade intrínseca. Nessa perspectiva, adotamos um procedimento decididamente indutivo, cuja característica principal é colocar os aprendizes em situação de pesquisador (nesse caso, em linguística, cf. BARTH, 2001), condição *sine qua non* para que eles tomem realmente e ativamente o controle de seu aprendizado. Nossa contribuição apresentará, num primeiro momento, os resultados de nossa investigação. Depois desenvolverá a reflexão didática que sustenta a abordagem pedagógica empregada, ilustrando com exemplos de atividades docentes.

Palavras-chave: Ortografia. Formação de adultos. Análise reflexiva da língua. Abordagem indutiva.

Références bibliographiques

BLONDEL, Carole. **Les étudiants entrant à l'université : analyse des besoins en français écrit**, mémoire de Master 1 en Sciences du Langage, sous la dir. de F. Boch, Université Stendhal, Grenoble III. 2011.

BLONDEL, Carole. **Quelle formation en orthographe et grammaire pour des étudiants de Licence ? Concevoir des contenus et une démarche pédagogique adaptés**, mémoire de Master 2 en Sciences du Langage, sous la dir. de F. Boch, Université Stendhal, Grenoble III. 2012 (en préparation).

COLLETTA, Jean-Marc. Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? **Le Français dans le Monde, numéro spécial Recherches et Applications**, 32-41, 2005.

GROUPE RO (ed.). Faut-il réformer l'orthographe, **Français et Société**, 21, 2011.

INRP. L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs, **Les dossiers de la veille**, disponible sur: <http://rsu.afev.org/pdf/ens_sup_regard_chercheurs.pdf, 2005>.

MILLET, Agnès; LUCCI, Vincent; BILLIEZ, Jacqueline. **Orthographe mon amour**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1990.

LAURENT, Maurice. **Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison**. Une éducation pour demain, v. 1 : la grammaire. 2004.

LAURENT, Maurice. **Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison**, Une éducation pour demain, v. 2 : l'orthographe. 2009.

MANESSE, Danièle; COGIS, Danièle. **Orthographe : à qui la faute ?** Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. 2007.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2011), **Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012**, disponible sur: <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>>, 2012

Reflexões sobre a linguagem do ambiente *chat* no teletandem sob a perspectiva da natureza heterogênea da escrita

Suzi Marques Spatti Cavaleri*

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir as características da linguagem mediada pelo computador em um ambiente de ensino e aprendizagem de língua estrangeira viabilizado pelo uso de recursos de comunicação síncrona na modalidade escrita – *chat*. O presente estudo se fundamenta em (i) princípios teóricos sobre o uso de tecnologias e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no escopo do *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2005); (ii) estudos sobre as características da linguagem em interações via *chat*; (iii) diferentes perspectivas teóricas a respeito das relações entre o oral e o escrito, enfatizando a perspectiva da heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 1997, 1998, 2001); e (iv) em alguns conceitos pertinentes à área da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986). Toma-se como material de análise a produção escrita de uma universitária brasileira (formanda em Licenciatura em Letras) que interage com um universitário estadunidense (cursando Estudos Religiosos) via *Windows Live Messenger*. Os dados foram coletados em um período de 5 meses, durante os quais os participantes interagiram via *chat*, totalizando 12 interações em inglês e em português. Na análise, enfocam-se as interações em língua portuguesa, particularmente a fragmentação das mensagens, o uso (ou não) de sinais de pontuação e de abreviaturas na produção da participante brasileira, a fim de se discutirem as representações que ela constrói sobre a (sua) escrita, sobre seu interlocutor, sobre si mesma e sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras-chave: Língua escrita. Heterogeneidade. *Chat*. Teletandem.

Introdução

Partindo do pressuposto de que a comunicação e a linguagem mediadas pelo computador possuem características que não se explicam pelas descrições

* UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Departamento de Letras Modernas, São José do Rio Preto, SP, Brasil.

tradicionais em termos de fala vs. escrita (CRYSTAL, 2001, 2005; MARCUSCHI, 2004), este estudo¹ apresenta e discute dados coletados no ambiente teletandem de ensino e aprendizagem de línguas, que prevê a utilização de ferramentas tecnológicas que permitem a comunicação via internet. De maneira mais específica, o presente trabalho descreve a produção escrita em português de uma brasileira que interage com um estadunidense via *Windows Live Messenger* no escopo do *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*² (TELLES, 2005) a fim de evidenciar, nesses dados, indícios da convivência do oral/falado e do letrado/escrito.

Espera-se, com isso, corroborar os resultados obtidos por outros trabalhos desenvolvidos nas áreas que investigam (i) as relações entre oralidade e escrita (MARCUSCHI, 1986; HILGERT, 2001; CORRÊA, 1997, 1998, 2001), (ii) as características do chamado “discurso eletrônico” (MARCUSCHI, 2004; CRYSTAL, 2001, 2005; KOMESU, 2006) e (iii) os ambientes digitais de ensino e aprendizagem de línguas (SOUZA, 2000, 2003; COLLINS; FERREIRA, 2004; TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; ARAÚJO, 2007). A fim de se atingirem os objetivos propostos, o trabalho se inicia por uma discussão teórica sobre (i) os princípios norteadores do ensino/aprendizagem no ambiente teletandem, (ii) as características da interação e do tipo de linguagem observada na internet, mais especificamente no ambiente *chat*, (iii) as relações entre a fala e a escrita e (iv) alguns conceitos da Fonologia Prosódica, particularmente a caracterização das frases entoacionais no português brasileiro. Ao final, apresenta-se uma análise de dados coletados no ambiente teletandem que relaciona a fragmentação das mensagens observadas na comunicação via *chat* à constituição de frases entoacionais, segundo a definição de Nespor e Vogel (1986), a fim de se discutirem as representações que uma universitária brasileira constrói sobre a (sua) escrita, sobre seu interlocutor, sobre si mesma e sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

O ambiente teletandem

O ambiente teletandem (doravante TTD) se caracteriza pelo trabalho entre dois falantes de línguas diferentes que desejam aprender a língua um do outro por meio

1 - Uma primeira versão deste trabalho foi submetida ao parecer de especialistas com o propósito de se integralizarem os créditos exigidos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP –Rio Preto para o Exame de Qualificação Especial de área. Agradeço, assim, aos membros da comissão avaliadora, Profa. Dra. Luciani E. Tenani (UNESP), Prof. Dr. Manoel L. G. Corrêa (USP) e Profa. Dra. Gisela Collischonn (UFRS) por suas valiosas contribuições. Agradeço, ainda, à Profa. Dra. Fabiana C. Komesu (UNESP), cujas observações sobre o trabalho também merecem crédito.

2 - Projeto Temático apoiado pela FAPESP entre 2006 e 2010 (processo 2006/03204-2). Cf. Telles (2005) para uma descrição detalhada do projeto, disponível em: <www.teletandembrasil.org>.

de interações regulares via internet (utilizando aplicativos como *Windows Live Messenger*, *Skype* ou *Oovo*). Essa proposta de ensino/aprendizagem de línguas surgiu a partir da iniciativa de pesquisadores da UNESP (Assis e São José do Rio Preto), que criaram o projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2005). O projeto prevê a formação de parcerias entre a UNESP e os departamentos de língua portuguesa de universidades em outros países a fim de que alunos da UNESP interessados em aprender uma língua estrangeira (doravante LE) possam entrar em contato (via internet) com alunos dessas universidades que desejam aprender português como LE. O projeto prevê, também, o desenvolvimento de pesquisas (em nível de graduação e pós) sobre essa modalidade de ensino/aprendizagem de línguas.

Os alunos interessados em encontrar um parceiro de TTD podem fazê-lo por meio dos sítios de suas unidades universitárias, nos quais existe um *link* que oferece informações sobre o ambiente teletandem e um formulário eletrônico que deve ser preenchido para se efetuar o cadastro. Os dados desse cadastro (nome, curso, horários disponíveis para prática de TTD) são recebidos pelos coordenadores do Laboratório de Teletandem de cada *campus*, que estabelecem as parcerias entre os alunos brasileiros e os estrangeiros, enviando mensagens de *e-mail* para cada aluno da dupla. Além dos dados de contato do parceiro, o *e-mail* contém algumas orientações gerais propostas pelo grupo de pesquisa para a prática de TTD. Uma dessas orientações é sobre a importância de se organizarem as interações de forma a haver um equilíbrio entre as línguas utilizadas, ou seja, deve-se interagir, em língua estrangeira, na mesma proporção que em língua materna. Sugere-se, ainda, que os participantes estabeleçam as próprias metas de aprendizagem para que possam negociar suas prioridades e preferências com os parceiros, que, por sua vez, terão outras prioridades e preferências a serem atendidas. Essas orientações refletem os princípios teóricos norteadores do processo de ensino/aprendizagem em TTD, a saber: (i) separação das línguas; (ii) autonomia e (iii) reciprocidade (TELLES, 2005; TELLES; VASSALLO, 2006). A articulação de tais princípios caracteriza o processo de ensino/aprendizagem de LE no TTD, por implicar que (i) cada participante se responsabilize pela própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, pelo fornecimento de apoio ao processo de aprendizagem do parceiro e (ii) as duplas negociem suas agendas de interação.

A internet: seus recursos e efeitos na língua(gem)

É inegável que as novas tecnologias de informação e comunicação (doravante NTICs) tenham trazido transformações em inúmeros aspectos de nossas vidas.

Neste trabalho, interessam-nos, de maneira específica, as mudanças que se fazem ver na língua(gem). De acordo com Chartier (1997), as diferentes tecnologias de produção/reprodução do texto trouxeram mudanças radicais no que se refere não apenas às estruturas do suporte do texto, mas, também, às maneiras de ler e produzir significado. Também Crystal (2001, 2005) aponta que toda tecnologia de comunicação (imprensa, telefonia, transmissões de rádio e TV, etc.) teve, a seu tempo, um impacto na maneira como as pessoas concebiam e utilizavam a língua, enfatizando que nenhuma dessas tecnologias causou mudanças linguísticas que fossem tão amplas em suas implicações como é o caso da internet.

Nas palavras de Crystal (2005, p. 76), a língua revelada pela comunicação mediada pelo computador (CMC) apresenta características tanto da fala quanto da escrita, mas, ao mesmo tempo, não é exatamente idêntica a nenhuma dessas modalidades, constituindo-se, portanto, numa *terceira modalidade de comunicação*. Isso, segundo o autor, se deve ao fato de que a comunicação é determinada pelo *hardware* utilizado para o acesso à internet e, assim, o meio eletrônico representa um canal que, ao mesmo tempo, facilita e restringe nossa habilidade de comunicação de maneiras que são fundamentalmente diferentes daquelas encontradas em outras situações semióticas, e muitas das expectativas e práticas associadas à língua falada e escrita não se confirmam, enquanto novas opções surgem.

A fim de caracterizar as diferentes situações de uso da internet para a comunicação, Crystal (2001) e Marcuschi (2004) apontam seis possíveis ambientes: (i) ambiente *web*, (ii) ambiente *e-mail*, (iii) foros de discussão assíncrona (*chatgroups* ou bate-papo em grupos, em tempo postergado, por escrito), (iv) ambiente *chat* síncrono (*chatgroups* ou bate-papo em grupos, em tempo real, por escrito), (v) ambiente tipo MUD (ambientes virtuais/jogos onde as pessoas se engajam numa interação social fantasiosa), (vi) ambientes de conferência em áudio e vídeo. Os autores ressaltam que essas situações não são mutuamente exclusivas, podendo haver diferentes combinações entre elas, como é o caso da proposta do TTD, que prevê a possibilidade de utilização de ferramentas de videoconferência associadas àquelas de *chat*.

Faz-se necessário salientar que, segundo Marcuschi (2004) as peculiaridades observadas nas diferentes manifestações do discurso eletrônico nos obrigarão a uma revisão de algumas noções consagradas no que se refere aos gêneros textuais. Essa preocupação se confirma pelos trabalhos de vários autores (ARAÚJO, 2003, 2004, 2007; KOMESU, 2005, entre outros) que discutem os gêneros do discurso emergentes dos diferentes usos que se fazem da internet. Apesar de reconhecer a relevância dessa discussão dentro da área dos estudos linguísticos, o presente

estudo não pretende tratar a questão do uso do *chat* no TTD sob a perspectiva da emergência (ou não) de um novo gênero. Este trabalho, portanto, trata os dados em termos de uma descrição dos aspectos gerais que caracterizam o ambiente de uso da internet chamado *chat*.

De acordo com Crystal (2001), o usuário do ambiente *chat* em “salas de bate-papo” participa de uma conversa contínua, em tempo real, enviando suas contribuições sob um codinome ou apelido (*nickname*), e essas contribuições são inseridas em uma tela que se move permanentemente, junto com as contribuições dos outros participantes. Essa dinâmica sincrônica de interação é responsável pelas principais características da linguagem observada nesse tipo de ambiente, que, como em uma conversação face a face, promove, em seus usuários, uma preocupação com a tomada de turnos.³

No entanto, o autor salienta que, no *chat*, os turnos geralmente não têm uma sequência encadeada, em virtude dos aspectos técnicos que podem influenciar na velocidade de transmissão dos dados. Tais aspectos técnicos provocam o que o autor chama de *lag* – uma *defasagem de tempo* que ocorre entre o ato de escrever e enviar a mensagem e o momento em que a mensagem digitada aparece, de fato, nas telas dos interlocutores. Essa defasagem não permite uma réplica instantânea por parte dos interlocutores e, assim, o tempo gasto para digitar a mensagem, somado ao tempo que a mensagem leva para aparecer nas telas dos interlocutores, pode fazer com que aquele comentário perca a relevância para a discussão. Isso pode explicar o fato de as contribuições serem, em geral, muito curtas – cada turno apresenta algumas poucas palavras – frases simples ou segmentos de frases.

Se traçarmos um paralelo com a comunicação face a face, podemos dizer que o *gesto de enviar* uma mensagem, no ambiente *chat*, seria algo parecido com o que a Fonologia Articulatória chama de *gesto articulatório*, definido por Silva (2003, p. 322) como a “representação de todas as manobras articulatórias necessárias para se realizar um determinado som da fala”. Essa noção torna o gesto de enviar extremamente significativo para nossa análise, ao envolver as manobras necessárias para que a mensagem seja enviada, incluindo-se a digitação (e possível revisão da mensagem) até a ação de pressionar a tecla “enviar”.

Retomando a ideia de que os turnos são geralmente muito curtos nesse tipo de ambiente, cumpre mencionar outra estratégia que, segundo Crystal (2001),

3 - Marcuschi (2004) afirma que, em situações sincrônicas e simultâneas, é possível observar, além da troca de turnos, a sobreposição das produções. O autor, assim, faz uma importante distinção entre sincronicidade (interlocutores operam ao mesmo tempo) e simultaneidade (interlocutores operam ao mesmo tempo e ainda podem ver o processo de produção um do outro, ou seja, podem observar o outro enquanto digita o texto e se corrige).

pode promover uma distribuição rápida e permitir que a conversa apresente uma dinâmica de tempo real – o uso de abreviaturas e elisões. O autor lembra que, no *chat*, o “silêncio” é bastante ambíguo, uma vez que pode refletir uma espera deliberada por parte do participante, desatenção temporária, ou ausência física (sem que tenha sido comunicada aos outros participantes). Fusca (2008), no entanto, afirma que as abreviaturas representam mais do que um recurso para agilizar a digitação e participação na “conversa”. Segundo a autora, a abreviação de palavras na internet transcende os limites da mera redução gráfica de palavras, uma vez que esse processo pode refletir a tentativa, por parte do escrevente, de abreviar tanto a duração temporal do processo de escrita quanto a distância física que o separa de seu interlocutor. A autora aponta que escrevente e leitor compartilham o mesmo tempo de interação, mas não o mesmo espaço físico e, dessa maneira, a abreviação de palavras evidenciaria a necessidade de encurtar distâncias, tornar “a comunicação mais próxima, mais íntima” (FUSCA, 2008, p. 4).

Faz-se necessário ressaltar, ainda, os esforços feitos pelos participantes do ambiente *chat* ao enfrentarem as dificuldades impostas no que diz respeito às questões prosódicas e paralinguísticas, pois se observa o uso repetido de certas letras ou sinais de pontuação (*aaahh!!!!*), uso de maiúsculas para indicar o grito (*SOCORRO*), espaçamento de letras para indicar sílabação e ênfase (*lou-cu-ra*), etc. Crystal (2005, p. 85) observa, no entanto, que tais estratégias nem sempre dão conta das expressões faciais, gestos e postura corporal, o que pode explicar o uso de *smileys* ou *emoticons*, “combinações de caracteres do teclado, planejadas para demonstrar uma expressão facial de emoção”. É importante observar que, assim como as abreviaturas, o uso peculiar dos sinais de pontuação para formar os *emoticons* também pode refletir uma tentativa do escrevente de aproximação com seu interlocutor. Como apontado por Fusca (2008), os participantes se comunicam em tempo real, mas se encontram afastados espacialmente, o que os leva a buscar maneiras de promover um ambiente de intimidade por meio dos recursos gráficos.

Os aspectos ora discutidos sobre a linguagem observada em *chats* podem ser explicados, ainda, pelo que Fusca (2008, p. 5) chama de um *acordo tácito* estabelecido entre os usuários desse ambiente. Segundo a autora, tal acordo promove o uso de uma escrita que não tem comprometimento com as normas apregoadas pela instituição escolar tradicional, uma vez que “o imaginário do escrevente a respeito das salas de bate-papo condiciona a emergência dessa prática de escrita (...) alheia àquela ‘tortura prescritiva’ imposta pela produção escrita em bancos escolares”.

Existem, ainda, outros aspectos apontados pelos autores a respeito do ambiente *chat* (ou grupos de bate-papo síncrono), como as questões de cumprimento e

despedida entre os participantes, entre outros. Essas questões, no entanto, não serão detalhadas, dados os objetivos estabelecidos para este trabalho.

As relações entre fala vs. escrita e a noção de heterogeneidade da escrita

Existem diferentes maneiras de se descreverem as relações entre o oral/falado e o escrito/letrado. Uma dessas maneiras trata essas relações do ponto de vista das diferenças entre as duas modalidades de uso linguístico, rotulando a escrita como o “lugar da norma e do bom uso da língua”, enquanto a fala é considerada o “lugar do erro e do caos” (MARCUSCHI, 2005). Essa distinção pressupõe uma separação definitiva entre práticas sociais caracterizadas pelo uso da escrita e práticas sociais caracterizadas pelo uso da oralidade, e o fato de existirem textos em que se observam características de ambas as práticas constitui-se em um problema, uma interferência indesejável do oral no escrito.

Outros trabalhos (ARAÚJO, 2003, 2007; FUSCA, 2007, 2008; KOMESU, 2005, 2007), no entanto, discutem essa questão de uma perspectiva dialógica, que concebe as relações entre o oral e o escrito como “o trânsito entre as práticas sociais orais e as letradas” (CORRÊA, 2001, p. 137). Com base nessa concepção, Corrêa (*op. cit.*) propõe uma noção ampliada de letramento que considera

o caráter escritural de certas práticas (presente mesmo em comunidades que não tiveram contato com a escrita tal como a conhecemos), que é o caráter de registro, de permanência no tempo, semelhante ao que se atribui à escrita (CORRÊA, 2001, p. 137).

Dessa maneira o autor propõe a existência, nas práticas orais, de um grau de permanência que independe da tecnologia da escrita alfabética, o que permite (i) reconhecer o papel da tradição oral enquanto perpetuadora da memória cultural de um povo e (ii) valorizar saberes funcionais que independem da escrita alfabética (CORRÊA, 2006). Ao ampliar a noção de letramento para além das questões de alfabetização, a proposta de Corrêa amplia também o entendimento das relações que revelam a convivência de marcas linguísticas, tanto do oral quanto do escrito, nos vários eventos discursivos. Decorre daí a noção da heterogeneidade como constitutiva da escrita, descartando as ideias de que fatores externos determinam a presença do oral no escrito ou de que existe um critério de pureza da escrita em relação à fala.

Metodologicamente, Corrêa (1997, 1998, 2001) propõe o reconhecimento da heterogeneidade da escrita por meio da circulação dialógica do escrevente (no

processo de produção de seu texto) em torno de três eixos de representação da escrita: (a) eixo da representação que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita, ou o que imagina ser a representação termo a termo da fala pela escrita; (b) eixo da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, ou o que imagina ser o código escrito; (c) eixo da dialogia com o já falado/escrito, ou o que imagina ser a relação apropriada com outros textos, com a própria língua, com outros registros, outros enunciados, com o próprio leitor. Em termos linguísticos, o autor define a circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos a partir de marcas linguísticas presentes nas várias dimensões da linguagem – marcas prosódicas e/ou lexicais (incluindo marcas gráficas), marcas sintáticas, marcas organizacionais do texto e marcas dos recursos argumentativos utilizados. O terceiro eixo é considerado como móvel de toda circulação do escrevente, pois reconhece (i) que o escrevente transita pelos dois primeiros eixos da mesma forma que dialoga com as variedades linguísticas que caracterizam a heterogeneidade estruturalmente marcada na língua e (ii) a circulação do escrevente como um diálogo com outro enunciator, com a própria língua, com um registro discursivo com o leitor, com o próprio texto e com outros textos. Ainda segundo Corrêa (*op. cit.*), essa proposta baseia-se na consideração da relação sujeito/linguagem (modo pelo qual o escrevente registra suas marcas linguístico-históricas na escrita), na consideração do processo de produção do texto escrito (e não no julgamento do produto escrito) e na consideração da escrita como um modo de enunciação (e não simplesmente como um código).

Fonologia Prosódica e constituintes prosódicos: a frase entoacional

A Fonologia Prosódica é uma área de estudos definida por Nespor e Vogel (1986, p. 6) como “uma teoria que organiza a cadeia linguística em constituintes que, por sua vez, formam os contextos nos quais as regras fonológicas se aplicam”.⁴ Essa proposta de trabalho trata da constituição da estrutura prosódica e do mapeamento sintaxe-fonologia e tem como papel mais importante o estabelecimento (i) da noção de que a fala é organizada hierarquicamente em constituintes prosódicos que são construídos a partir de informações de outros componentes da gramática, e (ii) dos modelos de análise da relação entre fonologia e os demais módulos da gramática. Cumpre observar que tal relação não é do tipo isomórfica, ou seja, a

4 - Com exceção das traduções de Crystal (2005), as traduções das citações são todas de minha responsabilidade. No original: “a theory that organizes a given string of language into a series of hierarchically arranged phonological constituents that in turn form the contexts within phonological rules apply”.

análise focaliza os constituintes prosódicos construídos, por exemplo, a partir de informações sintáticas, mas esses constituintes prosódicos não correspondem a constituintes sintáticos.

De acordo com Nespor e Vogel (1986, p. 7), os constituintes prosódicos dispõem-se hierarquicamente da seguinte maneira: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (φ), frase entoacional (I) e enunciado (U), e os princípios que regulam essa hierarquia são:

- i) cada unidade da hierarquia prosódica é composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa;
- ii) cada unidade está exaustivamente contida na unidade imediatamente superior de que faz parte;
- iii) os constituintes são estruturas n-árias;
- iv) a relação de proeminência relativa, que se estabelece entre os nós irmãos, é tal que a um só nó se atribui o valor forte (s) e a todos os demais o valor fraco (w).

Em razão da natureza dos dados que analisaremos, interessa-nos tratar, de maneira mais detalhada, da caracterização da frase entoacional (I). A seção seguinte tratará da apresentação dos dados de *chat*, e, a fim de justificar o detalhamento de apenas um dos constituintes prosódicos, cumpre mencionar nossa hipótese segundo a qual a fragmentação das mensagens observada em nossos dados pode estar relacionada à constituição das frases entoacionais. Mais precisamente, espera-se apresentar evidências de que a fragmentação da mensagem de *chat* (associada ou não a sinais de pontuação) pode ser motivada pela percepção, por parte dos escreventes, do contorno entoacional de seus enunciados.

Desse modo, faz-se necessário caracterizar o constituinte prosódico relevante para nossa análise e, para tanto, assumimos a caracterização das I s conforme a descrição de Nespor e Vogel (1986, p.188):

a regra básica de formação de I fundamenta-se nas noções de que a frase entoacional é o domínio de um contorno de entoação e que os fins de frases entoacionais coincidem com posições em que pausas podem ser introduzidas na sentença.

Uma frase entoacional se caracteriza, ainda, por agrupar uma ou mais frases fonológicas (φ) com base em informação sintática e, segundo as autoras, além dos fatores sintáticos e semânticos, desempenham um papel importante na formação das I s:

- a) *Comprimento*: a reestruturação de *Is* em constituintes menores ocorre por razões que podem ser fisiológicas (como fôlego) ou por razões relacionadas a cadeias ideais para o processamento linguístico. Parece haver uma tendência em se estabelecer *Is* de um comprimento médio, mais ou menos uniforme (embora não se possa caracterizar qual é precisamente esse comprimento ideal).
- b) *Rapidez da fala*: a rapidez da fala está intimamente ligada ao comprimento – a probabilidade de se fragmentar uma *I* longa aumenta na medida em que ela é enunciada de maneira mais lenta.
- c) *Estilo*: o papel do estilo na reestruturação de uma *I* está relacionado à rapidez da fala, pois um estilo formal normalmente apresenta ritmo de fala mais lento, o que leva à fragmentação em várias *Is* menores.
- d) *Proeminência contrastiva*:⁵ observa-se a reestruturação de uma *I* em razão desse fenômeno quando, com o intuito de auxiliar a interpretação de uma *I*, a proeminência é colocada em alguma expressão que normalmente não a receberia, criando um novo contorno entoacional.

Sobre a constituição das frases entoacionais em língua portuguesa, Tenani (2002) observou, a partir da análise da distribuição de pausas em relação a fronteiras prosódicas controladas,

que (i) há relativamente mais pausas entre constituintes que têm entre si algum tipo de relação sintática ou semântica; e (ii) há adjacência prosódica, isto é, há ausência de pausa, entre constituintes que ou não têm qualquer tipo de relação ou são relativamente longos. (p. 71)

Além das pausas, Tenani (2002) afirma que a constituição das frases entoacionais pode ser motivada por uma mudança de tessitura,⁶ pois, ao delimitar o contínuo da cadeia sonora em unidades entoacionais, as mudanças de tessitura coincidem com o domínio *I*. Vale ressaltar que tal mudança de tessitura entre *Is* é mais comum quando as sentenças apresentam uma relação sintática ou

5 - Tal fenômeno não deve ser confundido com o acento contrastivo que não causa modificação na estrutura de *I*. Para mais detalhes sobre essa questão ou de qualquer outra mencionada nesta seção do trabalho, cf. Nespor e Vogel, 1986, cap. 7.

6 - O termo tessitura é emprestado da música e, na música, trata-se da escala de notas características de um falante, escala que compreende as variações de altura da voz (TENANI, 2002; cap. 2.2.2.2).

semântica que não é expressa por um item lexical (um conectivo, por exemplo). Finalmente, vale mencionar o trabalho de Rogeri e Tenani (2005), segundo o qual, a *percepção de enunciados fonológicos e frases entoacionais* pode ser marcada, na escrita, por sinais de pontuação, como uma tentativa de organizar o discurso.

Apresentação e análise dos dados

Os dados utilizados neste trabalho foram extraídos de um *corpus* de interações no ambiente teletandem via *chat* (*Windows Live Messenger*) entre Carol,⁷ uma brasileira, graduanda em um curso de formação de professores e aprendiz de inglês como LE, e Joe, um estadunidense, estudante universitário em um curso de religião, aprendiz de português como LE. A coleta de dados ocorreu entre agosto 2006 e janeiro de 2007, conforme a agenda negociada pelos participantes. Para a análise deste trabalho, foram considerados apenas os trechos das interações em que os participantes interagiram em português.

É importante lembrar que o projeto Teletandem Brasil prevê o uso de recursos de áudio e vídeo concomitantemente com o uso dos aplicativos de comunicação síncrona por escrito. Para tentar assegurar o acesso dos alunos brasileiros a esses recursos, os dois *campi* da UNESP envolvidos no projeto contam com um laboratório equipado com toda a tecnologia necessária. No entanto, nem todos os participantes estrangeiros têm acesso à mesma tecnologia, levando a variadas combinações de recursos utilizados nas interações. No caso dos participantes deste trabalho, apenas Carol tinha acesso aos recursos de áudio e vídeo e, portanto, os dados foram coletados no ambiente *chat*. Houve apenas uma interação realizada por meio dos recursos de videoconferência (em 21/11/06), a qual foi desconsiderada por problemas no áudio causados pelo programa de gravação.

Dessa maneira, o *corpus* é constituído de doze (12) sessões de TTD no ambiente *chat*, que se distingue dos “grupos de bate-papo sincrônico” por se tratar da interação entre duas pessoas que se encontram regularmente, com hora marcada, a fim aprenderem a língua um do outro. Os participantes utilizam seus próprios nomes e identidades durante as interações e, levando-se em consideração o modo de enunciação escrito e a projeção de imagem que o escrevente faz de seu interlocutor, acreditamos que essa situação apresente características linguístico-discursivas diferentes daquelas em que os participantes não se conhecem e se apresentam por meio de um codinome, como nas salas de bate-papo.

7 - Os nomes dos participantes são fictícios a fim de se preservarem suas identidades.

Com base nessas considerações, neste estudo, observa-se a produção da brasileira, em língua portuguesa e, de maneira mais específica, enfocam-se os momentos em que aspectos prosódicos se mostram em sua escrita. A análise parte das hipóteses de que (i) a fragmentação das mensagens de *chat* e o uso (ou não) dos sinais de pontuação podem estar associados à percepção de um contorno entoacional que delimita uma frase entoacional (*I*) e (ii) o *chat* no teletandem apresenta características peculiares em relação às descrições feitas por outros trabalhos (MARCUSCHI, 2004; ARAÚJO, 2007) da linguagem utilizada em salas de bate-papo.

A fim de se discutirem tais hipóteses, apresentam-se alguns trechos das interações entre Carol e Joe no TTD. O excerto (A) foi retirado da primeira interação:

- (A) Joe por que você é estudar inglês?
 Carol **Eu estudo inglês para ser professora de língua inglesa**
 [a]
 Carol **mas na minha faculdade há a possibilidade do inglês e do espanhol** [b]
 Carol **mas eu escolhi o inglês por ser uma língua muito usada no mundo todo** [c]

No trecho marcado em negrito, observa-se, em primeiro lugar, que nossa unidade de análise é a *mensagem enviada*, ou seja, cada trecho digitado até o ato de pressionar a tecla “enviar”. Admitindo-se que são essas manobras que possibilitam a comunicação nesse ambiente, pode-se dizer que o gesto de enviar seria equivalente ao *gesto articulatório*, na fala. Existem, então, três mensagens enviadas por Carol que representam a fragmentação do conteúdo do que seria uma única unidade de comunicação.⁸ Pode-se notar que os lugares de fragmentação ([a], [b], [c]) parecem refletir a maneira como Carol percebe (i) as pausas que podem existir nos lugares que esta análise interpreta como sendo os limites do constituinte prosódico *I* e (ii) o contorno entoacional característico desse constituinte. Dessa maneira, cada mensagem enviada nesse trecho pode ser caracterizada como uma frase entoacional (*I*), de acordo com a definição de Nespor e Vogel (1986).

Observa-se que as estruturas sintáticas das mensagens enviadas dão sustentação para a análise na medida em que a presença do conectivo “mas” sinaliza uma fronteira sintática relevante para a delimitação de fronteiras de *Is* (cf. TENANI, 2002). Apesar de reconhecer que “mas”, nesse trecho, parece funcionar como um

8 - Segundo Marcuschi (1986), a unidade de comunicação seria um substituto conversacional para frase (expressão de um conteúdo que pode dar-se, mas não necessariamente, numa unidade tipo frase).

organizador da interação e articulador do texto, o que o caracterizaria como um marcador conversacional (cf. MARCUSCHI, 1989), esta análise propõe que o fato de haver uma relação sintática entre as mensagens poderia promover uma mudança na tessitura que coincide com o domínio de *Is*. Além disso, é importante observar que o comprimento das mensagens enviadas é bastante parecido, o que, de acordo com Nespor e Vogel (1986) também é um aspecto que caracteriza a formação de *Is*.

Acredita-se, assim, que a fragmentação do conteúdo da unidade de comunicação em três mensagens enviadas pode ser vista como uma tentativa da escrevente de plasmar a prosódia na escrita, caracterizando o momento em que ela circula pelo que imagina ser a representação termo a termo da sua fala pela escrita. Ainda para discutir essa questão, observa-se o excerto (B), retirado da interação de 5/11/06:

(B) Carol **hum...**
Carol **estávamos falando sobre a minha viagem...** [a]
Carol **a questão é a seguinte...**[b] **eu estarei fora quarta e**
quinta-feira...[c]
Carol **então poderemos fazer a interação ou na terça, ou na**
sexta...[d]

Nesse excerto, nota-se, assim como no exemplo (A), as mudanças de linha que evidenciam a fragmentação de uma unidade comunicativa em quatro mensagens enviadas. Porém, além das mudanças de linhas, a fragmentação também vem marcada pelo uso de reticências (...). O dicionário eletrônico *Houaiss* descreve como finalidade das reticências “marcar uma pausa no enunciado, podendo indicar omissão de alguma coisa que não se quer revelar, emoção demasiada, insinuação etc.”.⁹ Dessa maneira, a posição escolhida para o uso das reticências parece revelar que a escrevente percebe pausas prosódicas no momento da produção de seu texto, as quais esta análise considera como limites de *Is*. Nesse trecho, portanto, observam-se quatro mensagens enviadas e cinco *Is*, uma vez que, em [b], Carol marca uma *I* pelo uso das reticências, sem enviar a mensagem.

Em [a], [c] e [d], as reticências poderiam ser trocadas por um ponto final (.). Segundo o dicionário eletrônico *Houaiss*, o ponto “indica, no final de uma frase, o encerramento de um período, uma pausa acentuada”.¹⁰ Nesses casos, entendemos que a pontuação revela a percepção de tal pausa por parte da escrevente, que, no

9 - Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=retic%EAncia&style=k>>. Acesso em: 6 nov. 2007.

10 - Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=ponto&style=k>>. Acesso em: 6 nov. 2007.

entanto, não utiliza o ponto final, mas as reticências. Isso talvez se deva ao fato de que esse último sinal de pontuação pode indicar o fluxo de sua mensagem,¹¹ ou seja, informar o interlocutor que o conteúdo da mensagem ainda não se completou e que o turno não foi cedido. Uma evidência disso pode ser observada no caso [b], em que a escrevente utiliza a pontuação sem, no entanto, enviar a mensagem. Nesse caso, as reticências poderiam ser substituídas por dois pontos (:) que, de acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (versão eletrônica), correspondem, “na escrita, a uma pausa breve da linguagem oral (...) cuja função é preceder uma fala direta, uma citação, uma enumeração, um esclarecimento ou uma síntese do que foi dito antes etc.”.¹²

Dessa maneira, é possível que, em [b], as reticências indiquem a percepção de pausa breve antes de um esclarecimento (*eu estarei fora quarta e quinta-feira...*). Porém, o fato de a escrevente não ter enviado a mensagem pode ser um indício de que, além de perceber uma curva entoacional que caracteriza uma *I*, ela percebe, ainda, a relação de complemento sintático entre as duas frases. A curva entoacional da primeira frase (*a questão é a seguinte...*) poderia ser caracterizada como um contorno suspensivo (cf. ROGERI; TENANI, 2005) que indica a falta de um complemento sintático. Assim, as duas *Is* são enviadas juntas, em uma mesma mensagem, diferente dos casos [a] e [c], nos quais as *Is* são enviadas em mensagens separadas. Dessa maneira, pode-se dizer que as reticências representam uma tentativa de marcar aspectos da fala em sua escrita e evidenciam, assim como o gesto de enviar (a mudança de linha), o trânsito da escrevente por práticas orais e letradas no momento de sua produção escrita.

Além disso, levando-se em consideração a natureza dialógica da linguagem e a circulação da escrevente com o já falado/escrito, pode-se observar, no início da unidade comunicativa, o reconhecimento, por parte da escrevente, de sua relação com o leitor (no caso, interlocutor) e uma tentativa, por meio da expressão “*hum*”, de mostrar que está pensando em algo antes de efetivamente “dizê-lo”. Como a situação de *chat* não permite a imagem dos gestos ou a verbalização dos momentos de hesitação, é possível dizer que se trata de uma representação do que ela faria se estivesse numa conversa face a face e quisesse manter o contato – uma tentativa de expressar que está pensando no que vai dizer e ainda não cedeu o turno. Cumpre observar, ainda, que, a julgar por suas escolhas lexicais (*estávamos falando sobre a minha viagem...*), Carol parece se sentir, de fato, em uma situação de interação

11 - Segundo Dahlet (2006), as reticências de fluxo indicam que o emissor interrompe de maneira provisória ou definitiva sua própria fala.

12 - Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=dois+pontos&stipe=k>>. Acesso em: 6 nov. 2007.

oral. Esse fato, somado aos aspectos discutidos anteriormente, parece permitir caracterizar esses dados como evidências da constituição heterogênea da escrita (assim como da língua), localizando a posição da escrevente em sua representação da gênese da escrita.

No trecho abaixo, destaca-se um exemplo da circulação da escrevente pelo eixo da representação que faz do código escrito institucionalizado. O exemplo (C) é retirado da interação de 17/9/06:

(C) Carol **pelo fato de que esses dados que a gente tá produzindo vão ser usados em pesquisa... lembra que eu te falei no outro dia?**

Carol ***está produzindo**

Joe sim, lembro

Ao reformular o trecho *tá produzindo* / **está produzindo*, Carol mostra sua atitude linguística em relação ao discurso eletrônico, marcando a imagem que faz do código escrito institucionalizado para sua escrita, enquanto formanda em um curso de Licenciatura em Letras. Observa-se que a escrevente parece não considerar “*tá produzindo*” uma opção apropriada para sua produção, ainda que se trate de um ambiente de *chat*. Considerando os objetivos pedagógicos da proposta do TTD, é possível que essa reformulação represente o reconhecimento, por parte de Carol, de que sua produção escrita serve de insumo linguístico ao seu interlocutor (aprendiz de língua portuguesa), levando-a a observar as prescrições estabelecidas para a linguagem escrita escolar e desconsiderando as convenções construídas pelos usuários do ambiente *chat*. Outra evidência dessa hipótese é a baixa frequência do uso de abreviaturas “típicas” do discurso eletrônico, pois alguns poucos exemplos são observados apenas nas últimas interações. O excerto a seguir é retirado da última interação entre Carol e Joe, em 13/1/07, em que se podem observar duas abreviaturas utilizadas por Carol:

(D) Carol **vc vem por sua conta? ou está vendo com algum faculdade ou agência?**

Joe agência

Joe acho que vai ser mais seguro

Carol **tbm acho... com certeza**

No excerto (D), observa-se um dos poucos momentos em que Carol usa abreviaturas – nesse caso *vc* (você) e *tbm* (também). Além dessa interação, isso ocorre apenas em 5/11/06, na décima primeira interação com Joe. Esse fato parece sugerir que, apesar de Carol conhecer as características do discurso eletrônico,

ela talvez não acredite que sejam adequadas aos propósitos estabelecidos para o contexto teletandem. É possível, conforme aponta Komesu (2006) em seu estudo sobre as representações de alunos de Licenciatura em Letras sobre o internetês, que Carol tenha reservas com relação às características da linguagem da internet em contextos de ensino e aprendizagem, revelando uma visão tradicional de língua. Além disso, não se pode ignorar o fato de que a escrevente, ao disponibilizar seus dados para um projeto de pesquisa, sabe que sua produção será lida pelos pesquisadores do TTD. Isso poderia explicar uma provável preocupação por parte da escrevente com o julgamento dessas pessoas em relação ao uso da linguagem considerada “não padrão” em um contexto que, apesar de virtual, se propõe ao ensino e aprendizagem de línguas.

É importante ressaltar, ainda, que a abreviação de palavras na internet pode ser uma tentativa de aproximação com o outro, conforme aponta Fusca (2008). Nesses dados, as abreviaturas foram utilizadas por Carol apenas em alguns momentos e, principalmente, apenas nas últimas interações. Esse fato parece mostrar que a brasileira marca linguisticamente sua gradual “aproximação” de seu interlocutor, evidenciando uma relação entre as características gráficas da linguagem utilizada e os fatores afetivos envolvidos nas interações virtuais. De forma mais específica, é possível dizer que Carol assume o papel de professora e uma visão de língua tradicional, considerando-se as características usualmente observadas no *chat*.

No que tange a marcas gráficas que evidenciam a preocupação da brasileira com questões afetivas durante as interações, é essencial que se considere o uso de *emoticons* no excerto (E):

(E) Carol **é um estilo mais cômico, que não é comum**
Carol **entende?**
Joe Sim. de acordo
Joe o, concordo
Joe melhor?
Carol **concordo é melhor :)**

Carol usa *emoticons* com mais frequência do que seu parceiro e, em geral, em situações que envolvem o fornecimento de *feedback* sobre alguma questão linguística. É possível que isso aconteça exatamente porque, nas interações em língua portuguesa, ela assume a posição de parceira linguisticamente mais competente, ou professora de português LE, considerando, assim, importante demonstrar graficamente o que é prosódica ou gestualmente impossível.

A análise da fragmentação das mensagens pela escrevente (excertos A e B) evidencia a constituição heterogênea da língua, uma vez que Carol deixa marcas de sua percepção

dos contornos entoacionais de fronteiras de *Is* durante suas interações. No entanto, apesar de perceber sua participação como se estivesse interagindo oralmente (excerto B), a brasileira não parece considerar apropriadas nem as abreviaturas (excertos D), tampouco as variações linguísticas (excerto C) comuns na linguagem do ambiente *chat*.

É importante lembrar que, na época da coleta desses dados, a brasileira era uma professora de línguas em formação, o que explica a imagem que ela parece construir para sua produção escrita, para si mesma e para seu interlocutor durante as interações em TTD. Segundo esse pressuposto, nas interações em língua portuguesa, Carol seria a professora de português como LE, e seu parceiro, um aprendiz de português LE.

Considerações finais

A análise das características linguísticas da comunicação por *chat* no contexto TTD apontou que se pode explicar a fragmentação das mensagens típicas do discurso eletrônico sob a perspectiva da heterogeneidade da escrita, ou seja, pelo reconhecimento de que *existe um texto falado em todo texto escrito* (CORRÊA, 2001). Um aspecto da análise que corrobora esse argumento é a descrição da maneira como Carol procura moldar seu texto aos contornos entoacionais que percebe no momento de sua produção escrita, tanto por meio da fragmentação da unidade de comunicação em pequenas mensagens enviadas, quanto pelo uso de sinais de pontuação (reticências) em lugares interpretados como possíveis fronteiras de *Is*. Observa-se, também, o uso de expressões que funcionam como manutenção do contato e escolhas lexicais. Além disso, algumas das características observadas na análise (ausência de abreviaturas; uso da língua padrão, etc.) podem ser explicadas pelas imagens que Carol construiu para si mesma e para seu parceiro, estabelecendo uma posição enunciativa (aprendiz de ILE e ensinante/professora de PLE) que a levou a manter uma postura tradicional em relação às possibilidades que a natureza heterogênea da língua lhe oferece.

Reflections about the online chat environment language under Teletandem from the writing's heterogeneous nature perspective

Abstract

This paper aims at discussing the characteristics of computer mediated language within a foreign language teaching and learning environment

enabled by the use of synchronic writing resources – chat. The present research is based on (i) theoretical principles about the use of technologies and the teaching-learning of foreign languages in the scope of the *Teletandem Brazil Project: Foreign languages for all – Projeto Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2005); (ii) studies on the characteristics of the language within chat interactions; (iii) different theoretical perspectives on the relationship between spoken and written language, emphasizing the constitutive heterogeneity of writing perspective (CORRÊA, 1997, 1998, 2001); and (iv) some relevant concepts related to Prosodic Phonology field (NESPOR; VOGEL, 1986). Is being taken as research data, the written production of a Brazilian student (finishing a Licentiate in Literature) interacting with an American student (in Religious Studies) through *Windows Live Messenger*. The data were collected during a five-month period, during which the participants interacted through chat, totalizing 12 interactions in English and in Portuguese. During the analysis, a particular attention was given to the messages' fragmentation, the use (or not) of punctuation signs and abbreviations within the Brazilian participant's production, in order to discuss the representations she built of her writing, her interlocutor, herself and on the teaching-learning process of a foreign language.

Keywords: Written language. Heterogeneity. Chat. Teletandem.

Réflexions sur le langage de conversation en ligne sous Tele-Tandem à partir de la nature hétérogène de l'écriture

Résumé

Le but de ce travail est de discuter les caractéristiques du langage assisté par ordinateur dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères rendu possible par l'usage de moyens de communication synchrone de façon écrite – discussion en ligne. La présente étude se fonde sur (i) des principes théoriques sur l'emploi de technologies et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le cadre du projet *Tele-Tandem Brésil : des langues étrangères pour tous – Teletandem Brasil : linguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2005) ; (ii) des études sur les caractéristiques du langage dans les interactions via des discussions en ligne; (iii) différentes perspectives théoriques concernant les relations entre l'oral et l'écrit, en soulignant la perspective de l'hétérogénéité constitutive de l'écriture (CORRÊA, 1997, 1998, 2001); et (iv) quelques concepts pertinents dans le domaine de la Phonologie Prosodique (NESPOR ; VOGEL, 1986). A été repris comme corpus d'analyse la production écrite d'une universitaire brésilienne (terminant une Licence en Lettres) qui interagi avec un universitaire américain (se formant en Études Religieuses) par le biais de *Windows Live Messenger*. Les données furent collectées durant cinq mois, pendant lesquels les étudiant interagissaient

par le biais de discussions en ligne, totalisant 12 interactions en anglais et en portugais. Lors de l'analyse l'accent a été mis sur les interactions en portugais et particulièrement sur la fragmentation des messages, l'usage ou non de ponctuations et d'abréviations dans la production de la participante brésilienne, afin de discuter des représentations qu'elle se fait de son écriture, son interlocuteur, elle-même et sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés : Langue écrite. Hétérogénéité. Discussion en ligne. Teletandem.

Referências

ARAÚJO, Júlio César Rosa. **Chat na Web**: um estudo de gênero hipertextual. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

ARAÚJO, Júlio César Rosa. A organização constelar do gênero chat. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE, 20, 2004, João Pessoa. **Anais...** Disponível em: <http://www.julioaraujo.com/download/organizacao_constelar_do_chat.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2007.

ARAÚJO, Júlio César Rosa (Org.). **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

COLLINS, Heloísa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiências de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. In: **Cadernos da FFC**, Marília,

SP: Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino do português. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A escola como espaço de escritas (La escuela como espacio de escrituras – Tradução de A. Martin de Brun) In: **Lenguas Vivas**, n. 6, ago/set, 2006.

CRYSTAL, David. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge Universtiy Press, 2001.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DAHLET, Véronique. A pontuação e as culturas da escrita. In: **Filologia e Lingüística Portuguesa**. n. 8, São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/USP, 2006.

FREIRE, Maximina Maria. Interaction and silence in online courses. **Revista da ANPOLL**, n. 13, 2003.

FUSCA, Carla Jeanny. **TC CMGO?**: estudo sobre abreviação na internet. Projeto de Iniciação Científica desenvolvido no Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP. São José do Rio Preto. Orientador: Fabiana Cristina Komesu, 2007.

FUSCA, Carla Jeanny. **TC CMGO?**: estudo sobre abreviação na internet. Relatório final de estágio de Iniciação Científica. Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP. São José do Rio Preto. Orientador: Fabiana Cristina Komesu, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, indícios. Morfología e historia**, Barcelona, Gedisa, 1989.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto ‘falado’ por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, Dino (Org.). **A fala e a escrita em questão**. 2. ed. São Paulo: Humanitas. SFLCH/USP, 2001.

KOMESU, Fabiana. **Entre o público e o privado**: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

KOMESU, Fabiana. Visões da língua(gem) em comentários sobre internetês não é língua portuguesa. In: **Filologia e Lingüística Portuguesa**, n. 8, São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/USP, 2006.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Recife, PE. Universidade Federal de Pernambuco, 2000. Disponível em: <http://www.marcosbagnio.com.br/for_marcuschi.htm>. Acesso em: 9 nov. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **Prosodic phonology**. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1986.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In: URBANO, Hudinilson *et al.* (Org.). **Dino Preti e seus temas**: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROGERI, Rosana Aparecida; TENANI, Luciani Ester. **Pontuação e heterogeneidade da escrita**: um estudo no ensino fundamental. Congresso de Iniciação Científica da UNESP, 2005.
- SILVA, Adelaide H. P. Pela incorporação de informação fonética aos modelos fonológicos. **Revista Letras**, Curitiba, n. 60. Editora UFPR, 2003.
- SOUZA, Ricardo Augusto. **O “chat” em língua inglesa**: Interações na fronteira da oralidade e da escrita. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- SOUZA, Ricardo Augusto. **Aprendizagem de línguas em tandem?** Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- TELLES, João Antônio. **Teletandem Brasil** – Línguas estrangeiras para todos. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2005. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_

BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2008.

TENANI, Luciani Ester. **Domínios prosódicos no Português do Brasil:** implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial

Fabiana Komesu*

Resumo

De uma perspectiva teórica enunciativo-discursiva, este artigo tem como objetivo discutir o processo de constituição do texto em contexto digital, de maneira particularizada, por meio da problematização de modos e recursos semióticos atualizados na produção acadêmica do universitário que utiliza computador com acesso à internet no processo de Educação a Distância (EaD) semipresencial. Interessa investigar como o modelo de letramentos acadêmicos pode ser articulado ao estudo da multimodalidade, considerando-se que em ambiente eletrônico o universitário tem, por hipótese, acesso “ilimitado” a todo e qualquer texto, não apenas ao chamado “verbal”, comumente atribuído ao elemento gráfico. O conjunto do material é formado de textos produzidos por alunos do Curso de Pedagogia semipresencial da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) no ano de 2010.

Palavras-chave: Escrita. Letramentos. Discurso. Educação a distância. Internet.

Educação a distância no Brasil

Na área de Educação no Brasil – mas não somente –, é cada vez mais marcada a reflexão segundo a qual os cursos de educação a distância apresentam excelência e qualidade, seja na constituição do quadro de profissionais envolvidos, seja na formação dos alunos, seja no conjunto dos materiais que compõem a infraestrutura desses cursos. Assim reconhecidos, distanciam-se de um simulacro de ludíbrio daqueles interessados apenas num diploma em nível superior. Belloni (2009, p. 118), por exemplo, destaca o fato de a Educação a Distância (doravante EaD)

* Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de São José do Rio Preto, SP.

participar, de maneira cada vez mais regular, dos sistemas educativos, em especial, no que se refere à educação de adultos, tanto no ensino universitário quanto na formação contínua, demanda de uma sociedade que se quer reconhecida por si própria e pelos demais grupos como tecnológica e plenamente globalizada.

Em termos de políticas de ensino, as vantagens da criação de cursos de Educação a Distância têm sido amplamente divulgadas pelas instâncias federal, estadual e particulares. Não se trata, no caso de políticas públicas, de privilégio de governos atuais; a necessidade de descentralização, com formação de profissionais aptos a atuar nos municípios do País, com menos ônus para a Nação e os Estados, não é novidade. Moore e Kearsley (2007) propõem pensar cinco gerações de educação a distância: a primeira teria início com cursos de instrução por correspondência, ainda no final do século XIX, na Europa, passando por transmissão por rádio e televisão, por universidades abertas, por teleconferência, até chegar à era da internet/web (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 25-26). Freitas (2005), ao traçar panorama geral da história da EaD, lembra que, no Brasil, o Instituto Universal Brasileiro pode ser considerado a instituição mais antiga na promoção de educação a distância. Desde 1940, o IUB mantém cursos por correspondência para os que ambicionam “preparo ou complementação cultural ou profissional”, mas não têm possibilidade de frequentar escola regular ou curso profissionalizante (disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br/>>. Acesso em: 9 ago. 2011).

Em pesquisa publicada em 2010, referente a dados de 2009, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) divulgou a existência de 1.764 cursos em instituições credenciadas, distribuídos em cursos de EJA (Educação de Jovens e Adultos), graduação, pós-graduação, extensão e profissionalizantes; 468 cursos em instituições que ofertam cursos livres¹ e 561 cursos em instituições que ofertam cursos corporativos, num total de 2.793 cursos. Trata-se, segundo a ABED, de 901.274 alunos matriculados em instituições credenciadas; 1.441.298 alunos em cursos livres e 254.785 alunos em cursos corporativos, o que resulta em 2.597.357 alunos que estudaram na modalidade a distância ou na modalidade semipresencial² no País no ano de 2009 (disponível em: <http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=32>. Acesso em: 2 nov. 2011).

O periódico brasileiro *Valor Econômico* aponta para tendência de crescimento no mercado de educação a distância, depois de período de desaceleração, na

1 - Trata-se de modalidade não formal de duração variável.

2 - Define-se modalidade semipresencial como aquela em que as atividades de ensino/aprendizagem são desenvolvidas, em parte, sem que alunos e professores estejam presentes fisicamente no mesmo lugar e horário, caso do Curso de Pedagogia semipresencial da UNIVESP, que tem 60% de atividades on-line, promovidas por meio de tecnologias de informação (internet e TV digital), e 40% de atividades presenciais realizadas em dois encontros semanais com tutores.

avaliação de especialistas. “O novo ciclo de investimentos coincide com a possibilidade de o Ministério da Educação flexibilizar [...] os decretos de 2005 e 2006, que exigiram uma reestruturação nos polos de ensino a distância, com a criação bibliotecas e laboratórios de informática” (KOIKE; MOURA, 2011, disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/1003330/ensino-distancia-tem-novo-ciclo-de-investimentos>>. Acesso em: 12 set. 2011). Segundo o jornal, muitas faculdades não conseguiram cumprir as exigências, e, em 2008, foram desativados mais de 1300 polos de EaD em todo o país. Ainda assim, diz o jornal, o segmento conta, na atualidade, com um milhão de alunos apenas em cursos de graduação a distância. Cursos de graduação presencial somam cinco milhões e trezentos mil alunos.

É com a proposta de ampliar e enfatizar o papel do Estado no cenário das políticas públicas de Educação Superior que o Governo do Estado de São Paulo criou, em 2008, a UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo –, programa que congrega universidades e centros públicos, agências de fomento à pesquisa e fundações estaduais (VOGT, 2009, p. 9-10). Em março de 2010, a UNIVESP deu início ao primeiro Curso de Pedagogia semipresencial, sob coordenação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Nesse cenário de uma educação do futuro já-presente, os atores principais, salienta Belloni (2009), são o *professor coletivo* e o *aluno autônomo*. Esse novo tipo de indivíduo do século XXI teria competências múltiplas, com capacidade de aprender a se adaptar a situações novas e organizar o próprio trabalho, resolver problemas, assumir responsabilidades, aprender por si próprio, ser flexível diante de novas tarefas, saber trabalhar em equipe (BELLONI, 2002; 2009; MOORE; KEARSLEY, 2007; COLL; MONEREO, 2010). É pensando, pois, de maneira ampla, na relação entre professor e aluno no contexto de curso semipresencial e, de maneira particularizada, no processo de produção de textos escritos digitais, resultante desse modo de interação distinto do tradicional, em suporte material específico, que proponho esta reflexão sobre o processo de constituição do texto digital, mediante investigação de modos semióticos diversos atualizados na produção acadêmica do universitário que utiliza computador com acesso à internet no processo de EaD semipresencial. Interessa-me investigar como o modelo de letramentos acadêmicos pode ser articulado ao estudo da multimodalidade, considerando-se que, em ambiente eletrônico, o universitário tem, por hipótese, acesso “ilimitado” a todo e qualquer texto, não somente àquele reconhecido como “verbal”, comumente atribuído ao recurso gráfico.

Considero, a exemplo do que diz Zavala (2010) no contexto peruano, que com a expansão do ensino superior se assume que os universitários chegam à instituição prontos para responder às demandas de práticas letradas que esse nível lhes exige. Torna-se importante, da perspectiva do pesquisador, refletir sobre os conflitos resultantes de diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar, falar, escrever num contexto institucional como o da universidade; torna-se relevante também refletir sobre a constituição dos sujeitos em meio a discursos acadêmicos que regem as práticas letradas institucionalizadas.

Sobre o conjunto do material

O conjunto do material é formado de 39 (trinta e nove) textos produzidos por universitários do Curso Pedagogia semipresencial da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Esses textos compõem conjunto mais amplo, ainda em constituição, por mim organizado na UNESP. Esclareço que os procedimentos éticos de coleta e utilização do material foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da UNESP.³

A UNIVESP é um programa do Governo do Estado de São Paulo criado por decreto em 2008 (Decreto nº. 53.536, de 9 de outubro de 2008). O objetivo explícito é a formação de professores em exercício para Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão da Unidade Escolar, com a consequente expansão do ensino superior público. Com duração de pouco mais de três anos, carga horária de quase 3.400 horas, o curso tem atividades *on-line* e presenciais (ver nota de rodapé nº 2). A UNESP, responsável pelo primeiro curso de graduação do Programa, o de Pedagogia, administra polos em 21 cidades do Estado de São Paulo.

Destaca-se que a atividade em questão estava inserida na disciplina de “Educação e Linguagem”, em “Formação Geral” (Bloco 1), “Introdução à Educação” (Módulo 1). Quando do cumprimento da atividade, os alunos já haviam estudado conceitos como *linguagem* (denominada “verbal” e “não verbal”)⁴ e *língua* (como fenômeno cognitivo, cultural, social, histórico), mediante textos

3 - Parecer CEP/IBILCE/UNESP nº 059/10.

4 - Talvez um dos desafios que a associação entre letramentos acadêmicos e multimodalidade imponha ao estudioso das Ciências da Linguagem seja o da crítica à distinção entre linguagem verbal e linguagem não verbal, considerando-se que: (i) aquilo que diz respeito à comunicação humana é *sempre da ordem do verbal*, não somente o que se refere à atividade fundada em sistema de escrita alfabético (ver, por exemplo, KRESS, 2009) e (ii) o reconhecimento de recursos de base semiótica distinta permite colocar em evidência o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem.

que integravam recursos semióticos diversos (gráfico, imagético em movimento, sonoro, digital, dentre outros). Com base na leitura de material complementar – quadro intitulado “Significado das cores”, em *Teoria e Prática de Diagramação*, de Collaro (1996) –, o universitário deveria procurar, pelo menos, um exemplo de produto caracterizado por uma das cores apresentadas no referido quadro. Havia sugestão de embalagem de produto de alimento, de limpeza ou qualquer propaganda ou programa de televisão. O produto escolhido deveria ser “descrito em detalhes”, com explicação sobre a associação entre cor e significação pretendida. Uma das recomendações da atividade era para, se fosse possível, “postar a imagem do produto no arquivo”.

Pode-se dizer que a proposta priorizava a percepção de diferentes recursos semióticos componentes da linguagem, com destaque para utilização de instrumental gráfico, entendido como representação por figura ou desenho; reflexão sobre associação entre cor e significação; reflexão sobre transformação da língua nos dias atuais, para pensar tópicos que poderiam ser vinculados, mais fortemente, à discussão sobre linguagem, educação e tecnologia.

Interessa-me problematizar a organização do texto produzido num curso universitário semipresencial, considerando como o modelo de letramentos acadêmicos, entendido como práticas sociais de leitura e escrita matizadas e situadas, as quais abrangem do ensino fundamental ao universitário e ao pós-graduado (LEA; STREET, 2006, p. 368-369), pode ser pensado na relação com a multimodalidade, entendida como “o uso de diversos modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20; JEWITT, 2009, p. 1-2), em ambiente que, por hipótese, permite acesso “ilimitado” a todo e qualquer texto, não somente àquele reconhecido como “verbal”, comumente atribuído ao recurso gráfico.

O tratamento qualitativo-interpretativo dado ao material fundamenta-se em pressupostos da teoria de enunciação de Bakhtin e seu Círculo e da Análise do Discurso de linha francesa, os quais permitem trabalhar os conceitos-chave de: (i) *discurso*, entendido como *maneira de apreender a linguagem* na relação entre língua e história, segundo determinadas condições de produção; (ii) *texto*, tomado como *unidade concreta da comunicação verbal*, *réplica ao diálogo* que se estabelece entre enunciados na linguagem, o que permite relacionar procedimentos discursivos a produção e disseminação de sentidos, numa teoria não subjetivista da enunciação; (iii) *letramentos*, tomado em seu caráter de diversidade de práticas escriturais situadas, não restritas ao domínio do alfabeto e ao acesso dos indivíduos a práticas de leitura e escrita executadas ou não em contexto escolar formal.

Dialogismo e multimodalidade

De uma perspectiva da teoria de enunciação de Bakhtin e de seu Círculo, o *dialogismo* pode ser concebido como princípio da linguagem na relação constitutiva com a história. Parte-se da premissa de que o homem não tem acesso direto à realidade e que não se trata, portanto, de noção biológica ou fisiológica da linguagem, mas de concepção ideológica. Com efeito, segundo Fiorin (2006), “[n]osso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre os discursos é o dialogismo” (FIORIN, 2006, p. 167). A produção de textos ou de enunciados nesse quadro é entendida como prática significativa, numa significação que produz trabalho, no movimento entre sujeito, outro e contexto socioistórico.

Essa reflexão sobre dialogismo e a problemática da língua como *signo ideológico*, proposta por Bakhtin e o Círculo, é de interesse direto da investigação de enunciados produzidos em contexto digital. É sabido que a relação entre modos de enunciação e elementos semióticos diversos não é privilégio das novas tecnologias de informação e comunicação, mas fenômeno característico dos processos de convenção simbólica.⁵ É sabido também que recursos tecnológicos, como os apresentados na rede e em plataformas eletrônicas de aprendizado, têm colocado em evidência, em atividades humanas distintas, a convivência assimétrica entre múltiplas semioses de base gráfica; sonora; texturizada; colorida; imagética estática e em movimento, dentre outras (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2009; XAVIER, 2002; ROJO, 2009).

Consideremos, pois, a constituição do texto em contexto digital, comumente pensado como hipertexto. O conceito de hipertexto é objeto de diversas áreas do conhecimento, da informática às ciências sociais, à política, filosofia, educação, comunicação, semiologia, teoria literária, linguística. É comumente tomado como não linear, não hierárquico, descentralizado, disperso, rizomático, múltiplo (LÉVY, 1993; MARCUSCHI, 2010; XAVIER, 2002, 2005; KOMESU, 2005; BRAGA, 2007; GALLI, 2008; RIBEIRO, 2008; ARAÚJO, 2009; COSCARELLI, 2005).

Assumo, neste trabalho, o conceito de hipertexto como dispositivo, ao

5 - Numa tentativa de distinção metodológica, poder-se-ia dizer que práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, como as relacionadas ao contexto institucionalizado universitário (mas não apenas) encontrar-se-iam em dois planos aparentemente distintos, mas que são, enfim, indissociáveis. De um lado, há a inegável novidade da integração entre múltiplas semioses nos suportes eletrônicos; de outro, há o plano dos discursos condicionados pela força de relações socioistóricas que antecedem e sucedem os dizeres dos grupos e dos sujeitos. Acredito que parte dos estudos linguísticos que celebram a novidade da produção e recepção de textos em contexto digital tem priorizado o primeiro plano, o dos dispositivos sociotécnicos, desconsiderando que, em toda sociedade, o “novo” é raro e escasso na ordem dos discursos (FOUCAULT, 1996, p. 8, *passim*).

mesmo tempo, material e discursivo, que permite, mediante *links* nele indexados, acessar determinados hipertextos (não quaisquer uns) que circulam na internet, disseminando, dessa maneira, sentidos socioistoricamente condicionados por práticas atualizadas não apenas na rede, mas também fora dela. Entendo, assim, que a constituição de hipertexto, a exemplo do que diz Corrêa (2002) a propósito do processo de textualização, é mais complexa do que simplesmente submeter uma mensagem a uma codificação (gráfica, sonora, digital), já que, entre outras coisas, é preciso retomar dialogicamente textos já falados/ouvidos, escritos/lidos e formular um “novo” que, uma vez produzido, pode ser submetido a ressignificações.

Pensando de maneira específica no processo de textualização em contexto de EaD semipresencial, pode-se dizer que a expectativa é a de que os universitários tenham competência não apenas para leitura de hipertextos, mas também para a produção de textos que integrem recursos semióticos distintos. No caso do material em análise, por exemplo, esperava-se que o universitário postasse imagem de produto escolhido no arquivo eletrônico por ele elaborado; supõe-se que essa imagem não seja colocada no texto de *qualquer forma*, mas em consonância com a composição de textos numa dada cultura, na disseminação de determinados sentidos. Poder-se-ia, ainda, presumir a inserção de *links*, caso a atividade fosse disponibilizada em rede. Parece haver, de fato, ênfase na relação entre modos e recursos semióticos diferentes, mesmo que competências e habilidades letradas requeridas do universitário, para essa finalidade, não sejam amplamente explicitadas.

A multissemiose aparece como um dos traços característicos do hipertexto. Uma maneira de entendê-la é compartilhar, no âmbito da Teoria Crítica, ideias como as de Bolter (2001), que define esse traço pela possibilidade de estabelecer conexão simultânea entre as chamadas linguagens “verbal” e “não verbal” de maneira integrativa, graças a recursos de hipermídia. No âmbito dos estudos sociointeracionistas, Xavier (2002) acredita que há confluência específica dos modos enunciativos no hipertexto que são interpostos, ao mesmo tempo, na tela do computador, por meio do traço de multissemiose (cf. XAVIER, 2002, p. 30). Para esses autores, a multissemiose talvez seja o traço que evoca mais diretamente o vínculo entre suporte material e emergência do hipertexto.

Do ponto de vista da Semiótica Social, Kress e Van Leeuwen (2001), como visto, definem *multimodalidade* como uso de diversos modos semióticos – linguístico, acional, visual – no *design* (conceituação da forma) de produto ou evento semiótico, bem como a maneira particular por meio da qual esses modos são organizados, podendo, por exemplo, se reforçar, dizendo a mesma coisa

de maneiras diferentes, ou assumir papéis complementares no processo de comunicação, ou ser hierarquicamente ordenados, caso de filmes de ação nos quais a ação é dominante, com sincronia entre som e toque de presença realista, exemplo dos autores. Trata-se, portanto, da necessidade de observar todas as formas de comunicação – e não apenas a linguística – para o estudo da produção dos sentidos.

Para o que me interessa, os conceitos de *multissemiose* e *multimodalidade* podem ser produtivos em termos metodológicos de uma reflexão sobre texto em contexto digital, ainda que parte desses textos não seja disponibilizada para circulação na rede, caso das atividades acadêmicas de EaD em análise. De uma perspectiva teórica enunciativo-discursiva, o traço da *multissemiose* ou *multimodalidade* pode ser investigado em termos de dialogismo entre modos e recursos semióticos nas práticas sociais humanas, não restritos à superposição de elementos, mas integrados à produção e disseminação de sentidos socioistoricamente condicionados. Destaco o fato de a atividade em questão ter sido elaborada sob condições que privilegiam essa relação, mesmo que se saiba que a escrita no padrão culto formal permanece como de maior prestígio, em um tempo histórico em que a exposição de imagem é predominante.

Pensemos, então, como esses aspectos da multimodalidade podem ser associados ao modelo dos letramentos acadêmicos em contexto semipresencial.

Letramentos e dimensões “escondidas” dos letramentos acadêmicos

O conceito de letramento é definido, com base em Street (1984), como práticas sociais, apreensíveis em eventos de leitura e escrita, cuja finalidade é promover a identidade de determinado grupo, mediante legitimidade associada a estruturas de poder, a interesses coletivos e individuais, num certo contexto socioistórico. É sabido que Street (1984) propõe a distinção entre *modelo autônomo*, o qual enfatiza a capacidade de o indivíduo escrever e ler de acordo com regras gramaticais, com destaque para habilidades cognitivas, e *modelo ideológico*, o qual coloca em relevância o processo de socialização na construção de sentidos de letramento para os sujeitos participantes, considerando-se, portanto, as instituições sociais por meio das quais esse processo emerge e não apenas os processos escolares explícitos. O autor considera, pois, a existência de diversas práticas de letramento e não apenas uma única, o que o leva a propor o termo “letramentos”. A crítica de Street ao modelo autônomo incide sobre uma de suas consequências, a saber, a associação de letramento a “progresso”, “civilização”, liberdade individual

e mobilidade (ascensão) social, como se a discussão pudesse ser promovida, simplesmente, em termos de “técnica” ou de “neutralidade”.

Lea e Street (2006), como exposto, propõem refletir sobre o modelo de letramentos acadêmicos como aquele que promove práticas sociais de leitura e escrita do ensino fundamental ao universitário e ao pós-graduado. Para os autores, essas práticas de letramento de disciplinas acadêmicas variam segundo contexto, cultura e gênero e podem estar relacionadas não apenas a temas e disciplinas, mas também a discursos institucionais mais amplos, o que impõe ao estudante o duplo desafio de mudar de estilo de (escrita de) gênero a cada contexto e de trabalhar com sentidos sociais e identidades que cada uma dessas práticas evoca. Mais do que competência técnica, competência linguística e assimilação de cultura, trata-se, para os autores, de discutir a relação entre epistemologia, autoridade e produção de conhecimento (cf. LEA; STREET, 2006, p. 369; STREET, 2010, p. 545).

Mais recentemente, na avaliação de artigos acadêmicos redigidos por doutorandos de uma universidade norte-americana, Street (2010) chama a atenção para o fato de aspectos cobrados na avaliação feita por supervisores, assessores e editores de revistas nem sempre ficarem evidentes no processo de ensino. Essas dimensões “escondidas”, com aspas, são, em particular, ligadas à inscrição da voz e ao grau de envolvimento de quem escreve; à explicitação da contribuição a ser dada, considerando-se a perspectiva em que o texto se apoia; ao estabelecimento oportuno dos propósitos do artigo (cf. STREET, 2010, p. 542 *passim*).

No caso do conjunto do material analisado, a saber, textos provenientes de atividades de Curso de Pedagogia semipresencial, a discussão da relação entre diferentes recursos semióticos, promovida em nível institucional, e a solicitação de inserção de imagem no arquivo eletrônico produziram como *réplica* textos que, em sua quase totalidade, dispunham de recursos gráfico-digitais e imagéticos. Apenas um entre os 39 textos do conjunto não apresentou figura ou desenho. Ocorre, porém, que, entre os 38 textos restantes, parece não haver reflexão sistematizada sobre integração multissemiótica ou multimodal; essa integração é a esperada do ponto de vista do leitor/avaliador (mas também do produtor do texto), se se considerar que o universitário em contexto de EaD é alguém que lida necessariamente com o diálogo entre linguagem e novas tecnologias e, nesse caso, está em formação como professor para ensinar outros alunos no cenário da Educação e das novas tecnologias na contemporaneidade.

Considerando-se a disposição espacial da figura no quadrante da página/lauda na tela de um computador, as análises mostraram predominância (16 em 38 textos)

de localização no plano superior (o que antecede o corpo do texto principal) em posição central, a exemplo da Figura 1:



Figura 1

Em 12 dos 38 textos que apresentavam elemento pictórico, a(s) imagem(ns) é (são) colocada(s) no plano superior direito; em 6, a(s) imagem(ns) é (são) colocada(s) no plano inferior (o que sucede o corpo do texto principal) à direita; em 2, no plano inferior, em posição central. Numa das atividades, as imagens foram dispostas tanto nos planos superior e inferior direito, quanto no plano inferior esquerdo; noutra, as imagens foram colocadas no plano superior, à esquerda e à direita; noutra, ainda, as imagens foram colocadas no plano inferior, à esquerda e à direita.

De uma perspectiva dialógica, essa aparente ausência de sistematização aponta para o *diálogo* socioistórico que o universitário estabelece com outros textos já falados/ouvidos e escritos/lidos, numa tentativa de formulação de um “novo”. Práticas como as que envolvem leitura de periódicos impressos e eletrônicos

(jornal e revista, por exemplo), de livros e manuais didáticos, poderiam servir de referência para a disposição gráfica, o que justificaria a predominância da figura na parte superior da página/lauda. Pode-se dizer também que se trata de *resposta* à solicitação da instituição de “postar imagem do produto no arquivo”.

Foram encontradas apenas duas indicações de referência bibliográfica de onde as informações haviam sido extraídas; entre elas, somente uma referente à fonte da figura. A qualidade da imagem em *pixels*, isto é, em pontos luminosos que formam a imagem na tela do monitor, oscilou entre excelente e fraca. O modo de organização do texto no contexto acadêmico semipresencial parece, pois, prescindir de orientações na atividade prática de relacionar elementos tomados como “verbais” aos “não verbais”. Contrariamente, parece não haver conflito na distribuição espacial do elemento “gráfico” do texto escrito (supondo que o digital seja impresso), organizado de cima para baixo, da esquerda para a direita, na ordem canônica de leitura e escrita em práticas ocidentais, com emprego de parágrafo e de letras maiúsculas e minúsculas, sobretudo, em cor preta.

Os universitários parecem se valer de concepção tradicional de *texto*, reconhecida, principalmente, como texto verbal escrito, embora a proposta de atividade priorizasse relação entre recursos semióticos diversos, em contexto de produção que, por hipótese, permite acesso “ilimitado” a todo e qualquer hipertexto (não apenas o de base semiótica gráfica ou digital). Dentre os aspectos “transparentes” – com aspas, supondo que a transparência seja, de fato, possível discursivamente –, das instruções fornecidas aos estudantes, encontram-se: (i) formatação do texto (formato A4, fonte Arial, tamanho 11, espaçamento 1,5, margens superior/inferior 2,0, margens direita/esquerda 2,5); (ii) limite de linhas ou de laudas (mínimo de 20 linhas e máximo de uma lauda em produções textuais solicitadas na Ferramenta Portfólio); (iii) cabeçalho (com informações institucionais e pessoais).

Os critérios de avaliação explicitamente apresentados pela instituição no *Manual do Aluno* (2010, p. 31-32) são:

- i) coerência com o objetivo da tarefa, sem fuga ao tema;
- ii) correção gramatical (concordância, pontuação, ortografia, erro de digitação);
- iii) estrutura textual (coesão, clareza, sequenciamento lógico, atendimento ao número-limite de laudas);
- iv) cumprimento de prazos;
- v) participação individual em trabalhos em grupo.

Os letramentos acadêmicos poderiam, assim, ser caracterizados por aspectos estruturais (coerência, coesão, correção gramatical, estrutura do texto) e pragmáticos (prazos e participação em grupo), entendendo que essa estrutura se refere ao tratamento do texto verbal escrito e não ao diálogo (sociohistórico e cultural) entre múltiplas semioses em arquivo eletrônico. Não foram encontradas orientações, formuladas pelo quadro institucional da Universidade, para a composição redacional de textos “verbais” e “não verbais”, como se poderia supor no contexto de Educação a Distância semipresencial. Também não foram encontradas orientações para pesquisa em bancos de dados de imagem na rede ou fora dela; reflexão sobre a leitura de textos no contexto da multissemiose ou multimodalidade; orientação para inserção de *hiperlink* na composição de hipertexto, pensando no modo de circulação dos textos; recurso ao enunciado alheio, para a projeção de autoimagem como autor de texto acadêmico.

Permanecem, portanto, “escondidas”, determinadas dimensões dos letramentos acadêmicos em contexto semipresencial. Conforme Corrêa (2011), em estudo de aspectos dos letramentos acadêmicos em textos de universitários e pré-universitários, poder-se-ia dizer que as chamadas dimensões “escondidas” não são propriamente “escondidas”, uma vez que o termo aparece entre aspas; trata-se, na avaliação do autor, de índices de “presumidos sociais” que acompanham a realização da linguagem verbal e que, atuando, diretamente, na produção de sentido nos *enunciados concretos* (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s.d.-1926), atuam, também, como presumidos dos gêneros do discurso” (CORRÊA, 2011, p. 5, grifos no original). Dito de outro modo, o “conjuntamente sabido”, o “unanimente avaliado” é o que permite a emergência dos enunciados nas diversas atividades (escritas, faladas, sonoras, gestuais, imagéticas, visuais...) das diversas culturas; o presumido na produção da linguagem é o “*horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes*” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s.d.-1926, p. 5, grifos no original).

Se parece não haver incertezas quanto às instruções para o cumprimento da tarefa (formatação do texto, limite de linhas ou de páginas, informações que devem constar no cabeçalho), segundo determinadas características da produção textual (coerência, correção gramatical, coesão, cumprimento de prazos, participação em grupo) – seja da perspectiva da instituição e do corpo docente (professor/tutor), seja da do universitário –, resta saber (pensar, discutir, atuar, valorizar) como esse último pode se tornar membro do discurso acadêmico, mediante práticas letradas institucionalizadas que dele exigem não somente habilidades e competências técnicas ou linguísticas, mas reflexão sobre produção de conhecimento e questões de autoridade e legitimidade no âmbito dos letramentos acadêmicos.

Academic literacies and multimodality in context of semi-present Distant Learning

Abstract

From a theoretic enunciative-discursive perspective, this article aims at discussing the process of the text consistency in digital context, in a particular manner, by means of problematic semiotic modes and resources updated in the academic production of the student who uses internet access computers in the semi-present Distant Learning (DL) process. It's of interest to investigate how the academic literacies model may be linked to the multimodality study, considering, in theory, that in an electronic environment, the student has "unlimited" access to every and any kind of text, not just the "verbal" (name generally attributed to the graphic component).one. The collected material contains texts which were produced by the semi-present Pedagogy Course students from the Virtual University of São Paulo (UNIVESP), in 2010.

Keywords: Writing. Literacies. Discourse. Distant learning. Internet.

Littéracies académiques et multimodalité dans un contexte de cours à distance semi-présentiel

Résumé

D'une perspective théorique énonciative-discursive, cet article a comme but de discuter le processus de constitution du texte dans le contexte digital, de façon particulière, par le biais de la problématisation de moyens et ressources sémiotiques actualisés à la production académique de l'universitaire qui utilise l'ordinateur comme moyen d'accès à l'internet dans le processus d'éducation à distance (EaD) semi-présentiel. Il est intéressant d'investiguer comment le modèle de littéracie académique peut être articulé à l'étude de la multimodalité, considérant qu'en milieu électronique l'universitaire a, hypothétiquement, un accès « illimité » à quelque texte que se soit, pas uniquement le « verbal », communément attribué à l'élément graphique. L'ensemble du corpus est constitué de textes produits par des étudiants du cours de Pédagogie semi-présentiel de l'Université Virtuelle de São Paulo (UNIVESP) de 2010.

Mots-clés : Ecriture. Littéracies. Discours. Education à distance. Internet.

Referências

- ARAÚJO, Júlio César (Org.). Linguagem & Tecnologia: hipertexto, gêneros digitais e ensino. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 9, n. 3, set./dez. 2009.
- BAKHTIN, Mikhail M. O problema do texto. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. p. 327-358.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. p. 277-326.
- BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2009.
- BELLONI, Maria Luíza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.
- BRAGA, Denise Bértoli. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, Angela Bustos; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 181-198.
- COLL, Cesar; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as novas tecnologias da informação e comunicação**. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COLLARO, Antonio Celso. **Teoria e Prática da Diagramação**. São Paulo: Summus, 1996.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Linguagem & comunicação social: visões da linguística moderna**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-20.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Um caso de letramento “oculto” no ensino da escrita: temporalidade e história oficial. Trabalho apresentado para publicação à **Revista do I CITED** (I Colóquio internacional de texto e discurso), publicada como Anais do I CITED, realizado no período de 16 a 20/5/2011, na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp (*campus* de Assis), 2011.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 25-40.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FREITAS, Katia Siqueira de. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de (Coord.). **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 57-68.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. **(Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as “novas” práticas contemporâneas**. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

JEWITT, Carey. Introduction. In: JEWITT, Carey (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York: Routledge, 2009. p. 1-7.

KRESS, Gunther. What is a mode? In: JEWITT, Carey. (Ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009, p. 54-67.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. England: Hodder Arnold Publication, 2001.

KOIKE, Beth; MOURA, Paola de. Ensino a distância tem novo ciclo de investimentos. **Valor Econômico**. São Paulo, 12 set. 2011. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/1003330/ensino-distancia-tem-novo-ciclo-de-investimentos>>. Acesso em: 12 set. 2011.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 87-108.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “Academic literacies” model: theory and applications, **Theory Into Practice**. Ohio, v. 45, n. 4, p. 368-377, oct. 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MANUAL DO ALUNO. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11-80.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro; contribuições: Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. England: Cambridge University Press, 1984.

VOGT, Carlos *et al.* **UNIVESP**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

VOLOSHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. S.d., 1926. (Mimeo) 18 p.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; GRANDE, Paula Bacarat de (Org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Espaço e espacialidade na produção escrita escolar: a reflexão linguístico-discursiva no ensino da escrita

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa*

Resumo

Este trabalho investiga a produção do espaço (aspecto pragmático-enunciativo) e das espacialidades (aspecto histórico-discursivo) num conjunto de textos de pré-universitários em situação de avaliação (exame vestibular). Partindo dos resultados obtidos no estudo da construção do tempo e da(s) temporalidade(s) nesse mesmo conjunto de textos, são estudadas as referências espaciais marcadas por recursos linguísticos. Esses recursos linguísticos, apreendidos com base na organização do texto e considerados como produto do trabalho do escrevente com a linguagem, vêm delimitados, de modo voluntário ou involuntário, em certos fragmentos de texto. A noção de texto que sustenta essa análise baseia-se na consideração de que o texto é um repositório de marcas históricas da relação sujeito/linguagem (por exemplo, aquelas relacionadas às práticas letradas e orais), que, da perspectiva discursiva, podem ser registradas ou pela presença efetiva ou por omissões e ausências significativas. Na análise, de cunho qualitativo, são consideradas as noções de *letramento acadêmico* (LEA; STREET, 2006), de *aspectos ocultos do letramento* (STREET, 2009) e de *presumido social* (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926: s/d) como modos de associar a perspectiva etnográfica à perspectiva discursiva. O objetivo é que os resultados contribuam para a reinterpretação das práticas de escrita enfatizadas na escola de modo a, também, contribuir para a reflexão linguístico-discursiva no ensino da escrita nos vários níveis de ensino.

Palavras-chave: Espaço. Espacialidade. Escrita. Pré-universitários. Ensino.

Introdução

Em trabalhos anteriores (CORRÊA, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2011), tratei do funcionamento das marcas temporais na organização de textos

* Universidade de São Paulo/Pesquisador CNPq.

de pré-universitários produzidos em situação de vestibular para o ingresso na Universidade de São Paulo. Destaquei, na investigação desses textos, uma organização textual recorrente que obedece à sequência cronológica linear de fatos históricos, num movimento que parte de um passado remoto para chegar ao tempo presente. Na associação entre organização temporal e desenvolvimento temático, a sequência cronológica linear, que é um modo de desenvolvimento temático, pode ter, porém, um efeito surpreendente. Ao proporem, no plano textual, o encadeamento temático por meio da disposição linear (em ordem cronológica ou muito próxima a ela) de apresentação dos acontecimentos, os escreventes evidenciam a tentativa de tratar o tema de uma perspectiva histórica. No entanto, o efeito produzido nos textos escritos por eles é de desistoricização dos acontecimentos, ficando para leitor a tarefa de reconstruir as determinações históricas que, a cada nova época, essas datações sugeririam, supostamente, de modo unívoco.

Neste trabalho, volto novamente minha atenção à organização do texto por meio das referências temporais para, desta vez, observar esse efeito de desistoricização da perspectiva das relações entre o(s) espaço(s) e as temporalidades. Para investigar essas relações inscritas no encadeamento temático proposto pelos escreventes, baseio-me em Foucault (1967-2005)¹ e, em particular, na íntima relação por ele proposta entre *heterotopia* e *heterocronia*, conceitos que serão abordados mais adiante.

O texto está organizado da seguinte maneira: num primeiro momento, abordo os fundamentos teóricos que me levam a tratar da noção de espaço dos pontos de vista pragmático-enunciativo e histórico-discursivo. Para tanto, recorro à noção de tempo tal como proposta por Benveniste (1989) para, articulando-a com a noção de espaço, buscar uma definição do espaço do ponto de vista pragmático-enunciativo. Num passo teórico seguinte, busco associar o caráter histórico-discursivo da noção de temporalidade com o fato de que o espaço é produto de determinações socioculturais e históricas, dimensões nas quais se pode observar a relação entre *heterotopia* e *heterocronia*. Da complexa relação entre as construções do espaço e do tempo no texto, busco mostrar como certo tipo de referência a fatos históricos pode ter o efeito paradoxal de desistoricizá-los. Exemplifico, em primeiro lugar, a relação entre heterotopia e heterocronia por meio de um exemplo trazido por um texto jornalístico. Defino, em seguida, temporalidade/espacialidade da perspectiva histórico-discursiva para, por fim, mostrar como essa definição contribui para a compreensão da organização de textos de pré-universitários, produzidos em situação de avaliação.

1 - As várias citações dessa obra são todas da mesma edição, razão pela qual doravante indicarei apenas as páginas.

Fundamentos teóricos

Minha indagação teórica inicial é: haveria para a noção de espaço uma divisão semelhante àquela proposta por Benveniste, em seu texto *A linguagem e a experiência humana*? Não é difícil imaginar, ao lado da dimensão física do tempo, uma noção correspondente de espaço; menos óbvia, mas seguramente existente, é, porém, a relação entre tempo crônico e o que se poderia imaginar como espaço social. Por fim, não seria de todo estranho imaginar um paralelo entre tempo e espaço lingüísticos. No entanto, cada uma dessas aproximações necessitaria de um trabalho de fundamentação, cujo problema central seria o de estabelecer, justamente, o limite dessas aproximações. Como se sabe, na Física, nas Ciências Sociais e nas Ciências da Linguagem, esse limite é muito difícil de traçar. O que faço a seguir é uma breve e desprezível tentativa de estabelecimento de paralelismo entre a experiência do tempo e a experiência do espaço pela linguagem.

Inicialmente, gostaria de chamar a atenção para o caráter pragmático-enunciativo dado ao sujeito, ao tempo e ao espaço por Benveniste (1989). Segundo o autor, a relação eu-tu/aqui/agora, ao lado da emergência do sujeito, é a propulsora da referência e da temporalidade/espacialidade. Ao produzir a referência, a relação intersubjetiva dá ao sentido, portanto, o estatuto de um efeito produzido pela ação do(s) sujeito(s) sobre *signos vazios* situados na região do sistema linguístico chamada por Benveniste (1989) *aparelho formal da enunciação*. Em outras palavras, ao lado da relação intersubjetiva que o *aparelho formal* propicia, haveria a ação do sujeito sobre a língua cujo efeito é fazer corresponder a formas linguísticas vazias a referência à pessoa (relação eu-tu/você). Da emergência do sujeito resultaria, portanto, o estabelecimento de uma relação com o mundo – constrói-se a referência –, relação que seria impossível sem a emergência simultânea de um tempo e de um espaço. O tempo presente da instância de enunciação e o intervalo espacial aberto pelo encontro entre sujeitos seriam, pois, a cada vez, ressurgentes nas *instâncias de enunciação*. Essa construção pragmático-enunciativa do sujeito, do tempo e do espaço e, pode-se dizer, do sentido (pois a referência é uma dimensão de sentido que vai além do sistema linguístico) não está desligada, porém, de determinações histórico-discursivas – o que procuro desenvolver, a seguir, pela retomada da conferência “De outros espaços”, proferida por Foucault, em 1967, com tradução revista em 2005.

Nessa conferência, falando sobre a sociedade contemporânea, Foucault, de início, chama a atenção para o modo como o homem tem concebido sua experiência do mundo, associando-a mais a uma rede (relação entre pontos no espaço) do

que a uma linha (do tempo): “a nossa experiência do mundo se assemelha mais a uma rede que vai ligando pontos e se intersecta com a sua própria meada do que propriamente a uma vivência que se vai enriquecendo com o tempo” (FOUCAULT, 1967-2005, p. 1).

Da disposição hierarquizada do espaço, ou seja, do espaço como disposição, fixidez, da Idade Média, passou-se, segundo Foucault, ao espaço como extensão, infinitamente aberto, concepção por meio da qual Galileu defendia que “o lugar de uma coisa não passava afinal de apenas um ponto de seu movimento, assim como a estabilidade dessa coisa não passava afinal da infinita desaceleração do seu movimento” (p. 2).

A essas mudanças de perspectiva, Foucault acrescenta a perspectiva contemporânea, cuja concepção de espaço se orienta para o sítio:² “Hoje o sítio substitui a extensão que, por sua vez, tinha substituído a disposição. O sítio define-se por relações de proximidade entre certos pontos e elementos; poderemos descrever formalmente essas relações como séries ou grelhas” (p. 2-3).

Afirma, então, que o antigo problema da disposição das coisas surge para a Humanidade *sob a forma da demografia*, mas definida para determinadas finalidades, pois interessam ao homem as suas potenciais relações de vizinhança, importando-lhe

saber que relações de propinquidade, que tipos de armazenamento, circulação, marcação e classificação de elementos humanos devem ser adoptadas em determinadas situações para atingir determinados fins. A nossa época é tal que os sítios se tornam, para nós, uma forma de relação entre vários sítios (p. 3).

Numa primeira menção mais direta à relação entre tempo e espaço, Foucault continua:

Em todos os casos, acredito que a ansiedade da nossa época tem a ver fundamentalmente com o espaço, muito mais do que com o tempo. O tempo aparece-nos como apenas uma das várias operações distributivas que são possíveis entre os elementos que estão espalhados pelo espaço. (p. 3).

2 - O dicionário eletrônico *Houaiss* traz a seguinte explicação etimológica para a palavra sítio: “orig. contrv. ou mesmo obsc.; embora admita ser incerta a orig. do cast. *sítio* (1250 sob a f. *sito*, 1331 sob a f. *sítio*) 'sítio, lugar, espaço, cerco, assédio', Corominas aproxima o voc. do port. *sítio*, que antigamente tinha somente o sentido de 'colocação e situação de uma coisa', sugerindo como étimo uma alt. semiculta do lat. *situs*, *us* 'posição, situação, assento' e atribuindo a term. *-io* à infl. de *asedio* 'assédio' < lat. *obsidio*, *ónis* 'ação de sitiá, cerco' ou à do v. *sitiar*, que tb. significou 'sentar' (em cat. e occ.), e se explica como adp. occitânica do b.-lat. *situare* 'situar'; f. hist. sXV *sityo*.

Lembra-nos, então, da dessacralização do tempo em oposição à manutenção da sacralização do espaço:

apesar de toda a técnica desenvolvida de apropriação do espaço, apesar de toda uma rede de relações entre saberes que nos ajuda a delimitá-lo ou formalizá-lo, o espaço contemporâneo não foi ainda totalmente dessacralizado (pelo que parece, uma atitude aparentemente diferente da que foi tomada perante o tempo, arrancado da esfera do sagrado no século dezanove). A nossa vida ainda se rege por certas dicotomias inultrapassáveis, invioláveis, dicotomias as quais as nossas instituições ainda não tiveram coragem de dissipar. Estas dicotomias são oposições que tomamos como dadas à partida: por exemplo, entre espaço público e espaço privado, entre espaço familiar e espaço social, entre espaço cultural e espaço útil, entre espaço de lazer e espaço de trabalho. Todas estas oposições se mantêm devido à presença oculta do sagrado (p. 3).

E arremata, citando Bachelard: “não habitamos um espaço homogêneo e vazio mas, bem pelo contrário, um espaço que está totalmente imerso em quantidades e é ao mesmo tempo fantasmático” (p. 7).

Concluindo essa primeira aproximação ao conceito de espaço, Foucault opõe “espaço interno” a “*espaço externo*” (p. 4). Por um lado, a percepção primária do espaço se ater a um espaço interno e lidaria com qualidades que lhe são intrínsecas apenas à primeira vista. Segundo o autor, é o caso das classificações de um “espaço luminoso, etéreo e transparente”, ou de um “espaço tenebroso, imperfeito, do cimo, dos píncaros”, ou ainda, “*espaço do baixo, da lama*”, como também “espaço flutuante, ou fixo como uma pedra, congelado como cristal” (p. 4). Observe-se que, essa “percepção primária do espaço” (p. 4) pode ser pensada em correspondência com as versões subjetivas do “tempo físico” e do “tempo crônico”, propostas por Benveniste (1989, p. 68-80).

A essa percepção subjetiva do espaço, que se atém a um espaço interno, opõe-se, por outro lado, a do espaço externo, aquele “que nos leva para fora de nós mesmos” (p. 4):

O espaço no qual vivemos, que nos leva para fora de nós mesmos, no qual a erosão das nossas vidas, do nosso tempo e da nossa história se processa num contínuo, o espaço que nos mói, é também, em si próprio, um espaço heterogêneo. Por outras palavras, não vivemos numa espécie de vácuo, no qual se colocam indivíduos e coisas, num vácuo que pode ser preenchido por vários tons de luz. Vivemos, sim, numa série de relações que delineiam sítios decididamente irredutíveis uns aos outros e que não se podem sobre-impôr (p. 4).

Nesse ponto, Foucault alerta para a possibilidade de descrição dos espaços externos pela série de relações que definem cada sítio (por exemplo, a série de relações que definem os sítios de transporte, a rede de relações dos sítios de relaxamento temporários – cafés, cinemas, praias – ou o conjunto de relações dos sítios fechados ou semifechados de descanso – a casa, o quarto, a cama).

Para a aproximação que pretendo propor neste trabalho, esse é o tratamento do espaço que marca uma homologia de função ao que Benveniste (1989) concebe como “tempo crônico” (BENVENISTE, 1989, p. 68-80). Ele estabelece centros e periferias, permite ordenar direções e movimentos, organiza o dia a dia, abre-se ao cálculo de distâncias, etc.

No entanto, Foucault prefere tratar de outro tipo de espaço, o qual interpreto como sendo aquele que, pertencendo ao plano das práticas sociais, estaria atravessado pelo discurso. Como se sabe, não é preocupação do autor o funcionamento da língua. Sempre que a linguagem é referida, é preferencialmente do discurso que ele trata. De minha parte, gostaria de aproximar esse tipo de classificação do espaço como irremediavelmente afetado pela linguagem, onde teria emergência não só a categoria pragmático-enunciativa de espaço, mas também a espacialidade histórico-discursivamente constituída. São, segundo Foucault, espaços que se relacionam com todos os outros sítios, neutralizando a rede de relações tais como designadas. A esses espaços que neutralizam e invertem relações previstas, Foucault associa: a utopia, por um lado, e a heterotopia, por outro.

Segundo o autor, “as utopias são sítios sem lugar real”, sítios que têm “uma relação analógica directa ou invertida com o espaço real da Sociedade”, apresentando-a “numa forma aperfeiçoada, ou totalmente virada ao contrário”. Em síntese, as utopias “são espaços fundamentalmente irreais” (p. 5).

Por contraste às utopias, Foucault define as heterotopias. Trata-se, nesse caso, de “espaços reais” ou “utopias realizadas” (p. 5) que representam espaços fundantes de uma dada sociedade. Segundo o autor, (p. 5 e 6), há

em todas as civilizações, espaços reais – espaços que existem e que são formados na própria fundação da sociedade – que são algo como contra-sítios, espécies de utopias realizadas nas quais todos os outros sítios reais dessa dada cultura podem ser encontrados, e nas quais são, simultaneamente, representados, contestados e invertidos. Este tipo de lugares está fora de todos os lugares, apesar de se poder obviamente apontar a sua posição geográfica na realidade.

Foucault exemplifica a relação entre as utopias e as heterotopias utilizando-se do exemplo do espelho, que pode ser visto como uma utopia na medida em que a

imagem refletida ocupa “um lugar sem lugar algum” (p. 6): “No espelho, vejo-me ali onde não estou, num espaço irreal, virtual, que está aberto do lado de lá da superfície; estou além, ali onde não estou, sou uma sombra que me dá visibilidade de mim mesmo, que me permite ver-me ali onde sou ausente” (p. 6). No entanto, da perspectiva do efeito que a imagem refletida produz, o espelho é uma heterotopia. Afinal, ele existe na realidade e “exerce um tipo de contra-acção à posição que eu ocupo” (p. 6):

Do sítio em que me encontro no espelho apercebo-me da ausência no sítio onde estou, uma vez que eu posso ver-me ali. A partir deste olhar dirigido a mim próprio, da base desse espaço virtual que se encontra do outro lado do espelho, eu volto a mim mesmo: dirijo o olhar a mim mesmo e começo a reconstituir-me a mim próprio ali onde estou. O espelho funciona como uma heterotopia neste momentum: transforma este lugar, o que ocupo no momento em que me vejo no espelho, num espaço a um só tempo absolutamente real, associado a todo o espaço que o circunda, e absolutamente irreal, uma vez que para nos apercebermos desse espaço real, tem de se atravessar esse ponto virtual que está do lado de lá (p. 6-7).

Há, pois, um funcionamento da heterotopia por meio do qual ela nos faz ver o lugar que, de fato, ocupamos, ao apontar para um espaço irreal, um ponto virtual que está em outra parte.

Pode-se, neste ponto de nossa reflexão, propor uma primeira aproximação da noção de heterotopia com a própria linguagem. O espelho “dá” a quem nele se mira a propriedade da reflexividade, analogamente ao que faz a linguagem em relação a si própria, pois, nas suas várias manifestações, ela sempre atualiza a função epilinguística. A linguagem, cuja propriedade fundamental, é referir (construir um lugar para os sujeitos e para o mundo) e autorreferir-se (regramaticalizar-se pela relação com os sujeitos e com o mundo) é, nesse sentido, uma heterotopia. Assim como no espelho, a linguagem está, ao mesmo tempo, fora de si, lá onde dá uma existência particular aos sujeitos e ao mundo, lugar a partir do qual se refaz a si própria como espaço que, então, se transforma. Nesse sentido, a linguagem é uma utopia realizada, espaço fundante de todas as sociedades, lugar da experiência do espaço. É a essa experiência fundadora que retornamos quando precisamos materializar visualmente uma ideia ou um conceito. Na ciência como na arte, o recurso ao visível ou ao imaginado é frequentemente buscado como forma de tornar palpável o ainda desconhecido. Na medida em que a “heterotopia consegue sobrepor, num só espaço real, vários espaços, vários sítios que por si só seriam incompatíveis” (p. 10), pode-se afirmar que a linguagem é a heterotopia fundante

do homem (“é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem” – BENVENISTE, 1976, p. 285) e da sociedade (o sentido nasce no intervalo entre subjetividade e alteridade).

Voltando à exposição de Foucault, o autor se pergunta como se poderia descrever as heterotopias e responde propondo uma descrição sistemática que tome como objeto o estudo “destes espaços diferentes, destes lugares-outros” (p. 7). Escolhe para essa descrição sistemática o título de “heterotopologia” na qualidade de “contestação”, simultaneamente mítica e real, “do espaço que vivemos” (p. 7). Expõe, em seguida, os cinco princípios dessa descrição:

1º) assume-se que todas as culturas no mundo criam as suas heterotopias, as quais, assumindo variadas formas, podem classificar-se em duas categorias: (a) “heterotopias de crise” (p. 7). Ex.: o colégio interno, o serviço militar, etc.; as quais têm sido substituídas pelas (b) *heterotopias de desvio* (p. 8). Ex.: casas de repouso, hospitais psiquiátricos, prisões, etc.

2º) assume-se que: “uma sociedade, à medida que a sua história se desenvolve, pode atribuir a uma heterotopia existente uma função diversa da original; cada heterotopia tem uma função determinada e precisa na sua sociedade, e essa mesma heterotopia pode, de acordo sincrónico com a cultura em que se insere, assumir uma outra função qualquer” (p. 8). Ex.: o autor cita o cemitério na cultura ocidental, lugar diverso dos demais espaços, mas relacionado com todos os outros: até o fim do século XVIII (maior crença na imortalidade da alma), no centro da cidade, ao lado da igreja; nas civilizações modernas, deslocou-se, durante o século XIX (menor crença na imortalidade da alma), aos subúrbios (cidade-outra).

3º) assume-se que: “A heterotopia consegue sobrepor, num só espaço real, vários espaços, vários sítios que por si só seriam incompatíveis.” Ex.: Foucault cita o teatro, o cinema, o jardim (no Oriente, um sítio contraditório, que assumia significados profundos e sobrepostos: na tradição persa, os seus “quatro cantos representam os quatro cantos do mundo, com um espaço supra-sagrado no centro, um umbigo do mundo (ocupado pela fonte de água)” (p. 10).

4º) assume-se que: “Na maior parte dos casos, as heterotopias estão ligadas a pequenos momentos, pequenas parcelas do tempo – estão intimamente ligadas àquilo que chamarei, a bem da simetria, heterocronias. [...] Assim, e ainda com o exemplo do cemitério, verificamos que esta é uma heterotopia particularmente significativa; repare-se: é uma heterotopia que para o indivíduo tem o seu início

na peculiar heterocronia que é a perda da vida, e na entrada dessa quasi-eternidade cujo permanente fado é a dissolução, o desaparecimento até” (p. 10-11).

5º) Por fim, no quinto princípio para a descrição sistemática das heterotopias, Foucault assume que: “As heterotopias pressupõem um sistema de abertura e encerramento que as torna tanto herméticas como penetráveis. Geralmente, uma heterotopia não é acessível tal qual um lugar público. A entrada pode ser ou compulsória, o que é exemplificável pelas prisões e casernas, ou através de um rol de rituais e purificações, em que o indivíduo tem de obter permissão e repetir certos gestos” (p. 12).

Dentre esses princípios, interessa-me, particularmente, o quarto, segundo o qual as “heterotopias” estão intimamente ligadas às “heterocronias” (p. 10). Inicialmente, como exemplos de “heterotopias acumulativas do tempo” (p. 11), Foucault cita os museus e as bibliotecas. Típicos da cultura ocidental do século XIX, ambos representam o “projeto de organizar uma espécie de acumulação perpétua e indefinida de tempo num lugar imóvel” (p. 11). Por contraste a essas heterotopias acumulativas, o autor acrescenta as “heterotopias que estão associadas ao tempo na sua vertente mais fugaz, transitória, passageira” (p. 11). São aquelas que assumem “o modo do festival” (p. 11), as quais, não sendo “orientadas para o eterno” (p. 11), estão exemplificadas “nas feiras e nos circos” (p. 11).

Retomo, neste ponto da reflexão, a relação das heterotopias com a linguagem. Se podemos, como afirmamos acima, pensar a linguagem como um espaço fundante – uma heterotopia –, talvez possamos, também, pensar a relação entre heterotopia e heterocronia como parcelas de tempo-e-lugar que servem para dar uma arquitetura ao texto. Sendo a linguagem o espaço que se relaciona com todos os espaços, o texto e as suas articulações podem ser vistos como construções de tempo-e-lugar por meio das quais algo do sentido se materializa e se produz segundo uma ordem histórica.

Um exemplo a partir de um texto jornalístico

A seguir, procuro mostrar, com um exemplo, como essas parcelas de tempo-e-lugar estão presentes na vida diária. Utilizo, para tanto, uma coluna de jornal, intitulada “Treze Linhas”, escrita pelo articulista Júlio Vasconcelos e publicada no caderno Mercado da *Folha de S. Paulo* de 29/3/2012, p. B-10.

Nesse texto, o autor explora as novas relações com o espaço que o homem das grandes metrópoles vivencia hoje. Cita o exemplo da invenção, por Harry Beck,

designer gráfico inglês, do mapa do metrô de Londres, para o qual Beck opôs a localização geográfica à ordem e relação das estações entre si. Vasconcelos afirma: “Aos 25 anos, ainda em 1931, Harry Beck desenhou 13 linhas retas no papel que passaram a ser a solução óbvia depois que foi formulada e executada por alguém” (VASCONCELOS, 2012, p. B-10). Com o metrô, a localização geográfica passava a ser informação supérflua para os usuários desse meio de transporte, que, para deslocar-se, necessitavam apenas saber a ordem e a relação das estações. Com o novo mapa, a disposição geográfica dos pontos de referência usuais da cidade, as praças, as igrejas, os monumentos são substituídos por uma representação lógica do espaço: ligação entre pontos por meio de linhas retas. É esse o modelo de mapa e de relação com o espaço que orienta os usuários de metrô até hoje:



Mapa do transporte metropolitano de São Paulo

<<http://www.metro.sp.gov.br/>>

Todo mapa é uma heterotopia. Ao remeter a territórios outros, situa um território próprio, determina direções e orienta movimentos, põe-no, enfim, em relação com todos os outros espaços. No caso do mapa do metrô, a heterotopia se marca pela desejada racionalidade urbana, no caso, voltada para o transporte. Há, porém, nesse mapa, mais do que uma relação com o espaço e com os efeitos de simplificação dos trajetos reais e de aparente redução das distâncias. Além desses efeitos, essa representação traduz, também, a conversão de tempo em espaço, fazendo do mapa o contenedor de uma experiência com o espaço em que está implicada a contenção de tempo-e-espaço. Esse mapa é, pois, uma heterotopia

intimamente ligada à heterocronia. Implicando contenção e redução, realiza-se para o usuário uma experiência particular, produzindo o efeito de apear tempo-e-espaço, quase que neutralizando-os como extensão e duração.³

Vale retomar, nas observações finais sobre esse exemplo, a afirmação de Foucault de que “a ansiedade da nossa época tem a ver fundamentalmente com o espaço, muito mais do que com o tempo” (p. 3). E não se trata de um *slogan*. Com o efeito de neutralização da extensão e da duração, efeito da racionalidade urbana exemplificada no mapa de metrô, convive a real experiência do usuário desse transporte em sua relação com os vários espaços urbanos. Ilustra a afirmação de Foucault a tela do artista plástico inglês David Shrigley, que criou, em 2006, o mapa de Shrigley, tela que, dialogando com o mapa do metrô de Beck, comenta-o, ao recuperar a perspectiva da experiência do sujeito, testemunhando o caos do mesmo metrô de Londres:



David Shrigley. O mapa de Shrigley.

<<http://www.creativereview.co.uk/cr-blog/2006/august/what-would-harry-beck-say>>

3 - É interessante observar que os usuários do metrô de São Paulo, em 2012, embora experimentando situações-limite de lotação e falta de conforto, ainda consideram o metrô o melhor meio de transporte. Seria o caso de se questionar se essa avaliação positiva deve-se apenas à comparação com os outros lugares de transporte urbano que a metrópole oferece, ou se está ligada, também, ao efeito de neutralização da relação com o tempo-e-espaço experienciada nesse lugar de transporte.

Por fim, faço uma última observação sobre os mapas de Beck e de Shrigley, por meio de um breve exercício de observá-los como enunciados concretos. Segundo Voloshinov/Bakhtin (1926, s.d.), um enunciado concreto caracteriza-se, entre outras coisas, por apresentar, além de seu aspecto verbal (ou verbo-visual), um aspecto extraverbal. No caso do mapa de Beck, podemos dizer que estamos diante de um enunciado concreto, dado que o enunciado verbo-visual que se apresenta aos usuários do metrô não ganha seu sentido apenas pelas linhas retas, cores, pontos e nomes das estações. A representação algorítmica de Beck tem o efeito de inaugurar uma nova relação com o espaço. Nessa representação, o extraverbal que acompanha a leitura do usuário do metrô atua em função do horizonte espacial em que o usuário se situa: o mergulho no subterrâneo da cidade, as estações com seus lugares de passagem, suas catracas, sua desejada praticidade de locomoção, suas sinalizações, seus relógios e, sobretudo, a direção e o ponto a ser alcançado. Mas também: a partilha das direções com outros usuários, a ocupação desse outro lugar, o próprio trem, o comportamento das pessoas no vagão, a sinalização sonora e/ou verbal da chegada e da partida – todos esses são elementos que compõem o horizonte espacial comum a todos os usuários do metrô e leitores do mapa. O presumido social que fala nesse mapa é o conjunto de efeitos de um modo de ser social que ele materializa: praticidade, objetividade, agilidade, premência do tempo, atalhamento do espaço, eficiência, efeitos associados a uma dupla redução: do tempo a espaço e do espaço a tempo, ou seja, apagamento da duração pelo apagamento da representação geográfica do espaço. Já no comentário presente no mapa de Shrigley, a reposição do caos nesse ambiente de comunicação e locomoção eficazes tem o efeito de lidar com o presumido social da racionalidade urbana, utilizando-o como matéria de criação de seu trabalho estético, de modo a contrapor o ideal de eficiência à experiência concreta dos sujeitos com relação a esse suposto espaço de racionalidade.

Temporalidade e espacialidade: perspectiva histórico-discursiva do tempo e do espaço no ensino da escrita

Feito esse breve apanhado de anotações teóricas sobre a noção de espaço, retomo o paralelo que me serviu de ponto de partida para explorar a noção de espaço, a saber, a divisão benvenistiana de “tempo físico, crônico e linguístico” (BENVENISTE, 1989, p. 68-80) e sua possível aproximação à noção de espaço. Esse paralelo ficou, de certo modo, pontuado na exposição que acabo de fazer por meio da demarcação de três momentos, que ora retomo:

- 1) a percepção primária do espaço (espaços internos), vista em correspondência com as versões subjetivas do tempo físico e do tempo crônico propostas por Benveniste (1989);
- 2) a descrição dos espaços externos (espaços sociais) pela série de relações que definem cada sítio, o que poderia marcar uma homologia de função com o que Benveniste concebe como tempo crônico: espaço que estabelece centros e periferias, que permite ordenar direções e movimentos, que organiza o dia a dia, que se abre ao cálculo de distâncias, etc.;
- 3) a descrição das heterotopias (aproximativamente, espaços linguísticos), espaços outros que nos fazem ver o lugar que, de fato, ocupamos, ao apontarem para um espaço irreal, um ponto virtual que está em outra parte; cabendo, aqui, a aproximação da noção de heterotopia com a própria linguagem, que está, ao mesmo tempo, fora de si, lá onde dá uma existência particular aos sujeitos e ao mundo, lugar a partir do qual se refaz a si própria como espaço que, então, se transforma.

Estabelecidos esses referenciais, pode-se propor a relação entre a linguagem e a experiência humana do espaço como uma contribuição residual do texto “A linguagem e a experiência humana”, de Benveniste (1989). Estamos, até aqui, no âmbito da perspectiva pragmático-enunciativa.

Um último passo teórico é a busca da definição do espaço da perspectiva histórico-discursiva. Retomo, para tanto, a definição de tempo dessa mesma perspectiva, segundo a qual propus o tratamento do tempo em termos de temporalidades:

Consideradas as noções de *tempo lingüístico* e *tempo crônico* (BENVENISTE, 1989), as várias *temporalidades* podem, também, ser definidas como produtos de diferentes articulações entre essas duas noções. Isto significa dizer que, além de não se restringirem ao *tempo crônico*, as *temporalidades* mantêm uma relação oscilante com as datações que são sempre possíveis a partir do *tempo crônico*. Entretanto, registre-se que a flutuação decorrente das articulações entre *tempo lingüístico* e *tempo crônico*, embora heterogênea, não é livre; ela se sujeita, necessariamente, a coerções socioculturais e discursivas.

Na qualidade de produto direto da enunciação, o *tempo lingüístico* seria, portanto, um indicador da ordem temporal que, do exterior da língua, historiciza o dizer. Esse indicador, no entanto, pode

ser mais claramente percebido quando articulado a expressões que organizam o texto do ponto de vista temporal. Portanto, as referências aos diferentes calendários ou, mais especificamente, às diferentes e nem sempre precisas escansões culturais do tempo são percebidas no discurso como adesões a diferentes *temporalidades*, produzidas na articulação entre *tempo lingüístico* e as diversas percepções do *tempo crônico*.

Podemos, pois, examinar a materialização lingüística do tempo tanto na dimensão pragmático-enunciativa (noção de *tempo lingüístico*) quanto na dimensão histórico-discursiva (noção de *temporalidade*). Na primeira, temos a construção lingüística do tempo; na segunda, temos modos de apropriação histórico-discursiva da noção de tempo, marcos mais ou menos flutuantes da celebração da memória de uma coletividade – *temporalidades*, portanto. Eis, desse modo, delineada a relação entre ordem do texto e ordem da história. Mais propriamente, constata-se, de uma perspectiva discursiva, a presença da ordem da história na ordem do texto, cabendo a esta última materializar a articulação entre as dimensões pragmático-enunciativa e histórico-discursiva (CORRÊA, 2008, p. 79-80).

A fim de estabelecer um paralelismo com a definição de temporalidade, busco recuperar, ainda em Foucault, uma aproximação possível para a definição de espaço da perspectiva histórico-discursiva, à qual, para marcar essa perspectiva, nomeio “espacialidade”.

O paralelismo está, de certo modo, sugerido na observação de Foucault sobre a descrição das heterotopias ligadas a heterocronias. Proponho, pois, chamar espacialidade a relação com o espaço marcada pela íntima ligação entre tempo-e-espaço. Não se trata, portanto, nem propriamente de heterotopias “acumulativas de tempo” (p. 11), nem de heterotopias em sua “vertente mais transitória” (p. 11). Como ficou dito, sendo a linguagem o espaço que se relaciona com todos os espaços, a arquitetura do texto pode ser vista como construção de tempo-e-lugar, por meio da qual algo do sentido se materializa e é operado segundo uma ordem histórica.

Na qualidade de parcelas de tempo-e-lugar, as próprias articulações textuais podem ser vistas como heterotopias ligadas a heterocronias. Nesse sentido, os operadores textuais funcionam como heterotopias, pois remetem, ao mesmo tempo, para fora do texto – têm um valor semântico no processo de construção dos objetos de discurso – e para dentro dele, na medida em que a organização formal do texto fica exposta sempre que um dado operador textual é visto em sua relação com os outros. Dito de outro modo: a construção dos objetos de discurso aponta para um exterior não totalmente determinado, já que ele só pode ser ratificado – ou, para fazer uso de uma formulação de Bakhtin (1992), só pode ter acabamento de sentido – em função do outro. Nessa aventura do sentido, esse espaço exterior é

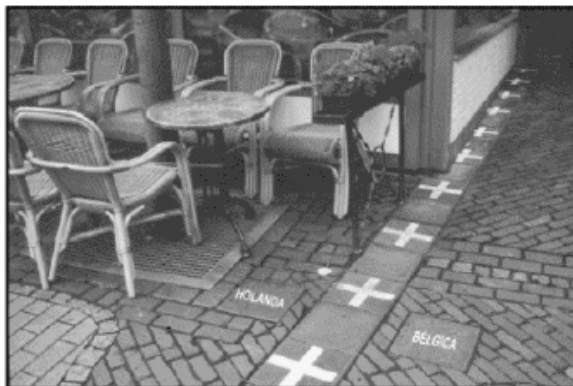
sempre, em alguma medida, desconhecido, e tem como correspondente, no espaço do texto (espaço do conhecido, do “real”), a exposição das articulações formais entre os operadores.

Vistos desse modo, os operadores textuais que atuam na organização do texto corresponderiam a heterotopias ligadas a heterocronias, por meio das quais se estabelecem degraus/sequências do desenvolvimento temático. Isso, mesmo quando a pluralidade de tempos-espacos se dá pela coexistência, pela heterogeneidade, pela polifonia.

Heterotopias ligadas a heterocronias: modo de compreensão da organização de textos de pré-universitários

Neste ponto, busco mostrar a presença das heterotopias ligadas a heterocronias na produção da escrita e no seu ensino. No vestibular FUVEST de 2009, foi solicitado o desenvolvimento do tema “Fronteiras”. Foi o seguinte o enunciado da proposta:

REDAÇÃO



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Beaulieu-front%C3%AAdre_caf%C3%A9.jpg, 30/09/2008.

fronteira

substantivo feminino

1. parte extrema de uma área, região etc., a parte limítrofe de um espaço em relação a outro. Ex.: Havia patrulhas em toda a f.
2. o marco, a raia, a linha divisória entre duas áreas, regiões, estados, países etc.
Ex.: O rio servia de f. entre as duas fazendas.
3. Derivação: *por extensão de sentido*. o fim, o termo, o limite, especialmente do espaço. Ex.: Para a ciência, o céu não tem f.
4. Derivação: *sentido figurado*. o limite, o fim de algo de cunho abstrato.
Ex.: Havia chegado à f. da decadência.

Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Adaptado.

As fronteiras geográficas são passíveis de contínua mobilidade, dependendo dos movimentos sociais e políticos de um ou mais grupos de pessoas.

Além do significado geográfico, físico, o termo “fronteira” é utilizado também em sentido figurado, especialmente, quando se refere a diferentes campos do conhecimento. Assim, existem fronteiras psicológicas, fronteiras do pensamento, da ciência, da linguagem etc.

Com base nas idéias sugeridas acima, escolha uma ou até duas delas, como tema, e redija uma dissertação em prosa, utilizando informações e argumentos que dêem consistência a seu ponto de vista.

Procure seguir estas instruções:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- Dê um título para sua redação, que deverá ter entre 20 e 30 linhas.

Dessa proposta, cujo enunciado opunha dois significados do termo “fronteiras”, resultou uma massiva tematização da noção de espaço por meio da noção de território. Num conjunto de 100 (cem) textos analisados, a abordagem do tema solicitado recorrentemente caiu na noção de território em dois sentidos mais gerais: a) o território material (geográfico); e b) os territórios “imateriais” (do saber, das crenças, etc.), de certo modo indicados no enunciado da proposta de redação, na parte que em que esses dois significados para “fronteiras” eram contrapostos.

A investigação das heterotopias ligadas a heterocronias, ainda em andamento, tem permitido observar que as coordenadas fornecidas em relação ao tempo e ao espaço são uma constante nos textos produzidos pelos pré-universitários não apenas do ponto de vista do aqui/agora da enunciação, mas, também, da organização do texto por meio de expressões de tempo e de lugar, que se mostram como parcelas de tempo-e-espaço ao funcionarem como organizadoras do texto. Essas expressões que participam da organização do texto ultrapassam, porém, o aspecto pragmático-enunciativo do plano textual e contam uma história recuperável da perspectiva histórico-discursiva. Vejamos um exemplo:

Fronteiras são valores

Pensar fronteiras é pensar inconscientemente limites.

No entanto, **com o advento da mundialização e progressiva integração dos países**, essa idéia romper-se-á e isso revelará **um marco notadamente histórico em nossa civilização**.

Os limites físicos tendem a ser superados: Holanda e Bélgica, cujos limites territoriais são marcados por cruzeiros em meio a uma mesma calçada são exemplos disso e quando há oceanos ou mesmo alguns quilômetros de distância, servindo de obstáculo a internet toma conta disso por nós.

A modernidade que se faz presente pressupõe acabar com “as fronteiras” em prol de desenvolvimento para suprir seus anseios. Isso é válido. Não obstante, vale resaltar o caráter ético de se estabelecerem limites. Clones humanos, por exemplo, são uma possibilidade para ciência mas afetam a religião e o conceito de vida.

As fronteiras, portanto, podem contribuir para o bem e para o mal, porém, mais do que maniqueísmo, devem servir de incentivo – mais do que a busca incessante de rompê-las – a ponto de instigarmos-nos para vencer obstáculos intransponíveis a priori. Eis aí o verdadeiro valor dos limites, fronteiras e barreiras.

A abordagem escolhida pelo pré-universitário não foge às características acima mencionadas. Orientando-se pelo enunciado da proposta, o escrevente aborda o tema das fronteiras, assumindo a noção de território em sua acepção material e “imaterial”. É verdade que a abordagem do território “imaterial”, presente, no caso, na ressalva que defende a manutenção dos limites éticos da ciência, aparece apenas marginalmente nesse texto, que se centra mais no elogio do desaparecimento do território geográfico na modernidade, na convivência pacífica sem fronteiras. Afóra essa ideia central defendida pelo texto e a ressalva sobre a necessidade de ética na ciência, há, também, menções, destacadas no texto, que buscam situar

as idéias defendidas no tempo e no espaço: “com o advento da mundialização e progressiva integração dos países”, “um marco notadamente histórico”, “em nossa civilização”, “A modernidade que se faz presente”.

Note-se que esse texto foge à organização formal, usual no gênero, que parte de um tempo remoto para o momento atual. É, ao contrário, da atualidade que ele se ocupa desde o início.

Um primeiro aspecto que gostaria de destacar é que, no texto, o tempo linguístico vem marcado, de início, pela referência à “nossa civilização”. Além dessa marca subjetiva, corroboram a presença do sujeito os julgamentos (“Isso é válido.”), as modalizações (“As fronteiras... devem servir de incentivo”) e, na sequência, uma vez mais, a marca inclusiva do sujeito (“a ponto de instigar-nos para vencer obstáculos intransponíveis”). Todas essas características e o julgamento final (“Eis aí o verdadeiro valor dos limites, fronteiras e barreiras.”) denunciam referências ao campo pragmático-enunciativo de onde o escrevente enuncia. Já nessa dimensão, pode-se observar como se constrói a figura do enunciador ao delinear e dividir com o enunciatário o espaço enunciativo que ele ocupa: “nossa sociedade”, “instigar-nos”.

Para chegar a uma abordagem do campo histórico-discursivo que atravessa essa formulação, vale retomar, no entanto, o modo como vêm organizados os argumentos em função de parcelas de tempo-e-espaço. Em: “com o advento da mundialização e progressiva integração dos países”, temos, por um lado, uma clara marcação do tempo, com um ponto inicial “o advento de” e a passagem do tempo “progressiva integração”. Por outro lado, os nós em torno dos quais o ponto inicial se situa e a passagem do tempo progride são referenciais espaciais, respectivamente: “a mundialização” e “os países”. No conceito de mundialização, pressupõe-se a ausência de fronteiras, ou seja, a ausência de divisão de espaços, reafirmada, na sequência, pela ideia de “integração”. Por sua vez, a referência a países retoma a ideia de território geográfico. Também em: “um marco notadamente histórico” “em nossa civilização”, a referência ao marco histórico (tempo) vem ligada ao conceito de civilização, para o qual se pressupõe uma conformação espacial afetada pela eliminação das fronteiras a partir daquele marco anteriormente mencionado: “mundialização” e “integração”. Com: “A modernidade que se faz presente”, estabelece-se, no texto, uma referência explícita à coincidência do tempo mencionado em terceira pessoa “a modernidade” com o momento da enunciação “se faz presente”. Note-se que o conceito de modernidade, retoma o de “mundialização” e o de “integração” e, portanto, o argumento da eliminação das fronteiras em favor do espaço ilimitado do mundo supostamente alcançado

pelo procedimento de integração dos países. Onde havia a experiência do território geográfico do país, passa-se a ter a experiência de um espaço quase utópico – e quase utópico porque, de fato, não é apenas de um espaço irreal que se fala, mas, ao mesmo tempo, de uma nova experiência de relação com o espaço.

Para retomar o exemplo do mapa de metrô de Beck, a experiência com o espaço referida pelo escrevente tem paralelo com a dos usuários do metrô ao utilizarem o tal mapa. “Mundialização”, “integração”, “modernidade” são remissões a tempos-e-espacos que usuários do metrô, estudantes pré-universitários e responsáveis pelas instituições de ensino experienciam em seu cotidiano. Heterotopias intimamente ligadas a heterocronias põem o espaço vivido em conexão com espaços outros, reais ou irreais – de todo modo, idealizados –, em que as diferenças se apagam em favor de uma racionalidade. A favor do argumento utilizado no texto, está a defesa de valores, tais como a paz mundial, a eliminação das fronteiras, a convivência com as diferenças, etc. Contra ele, e nele embutido, estão: a) o suposto “diálogo aberto” sobre o domínio das tecnologias de fabricação de armas de letalidade massiva (e os diversos matizes da suposta defesa do território, por um lado, e da convivência pacífica, por outro); b) a desconsideração da proliferação de obstáculos (fronteiras) sempre novos que se apresentam na busca desse espaço idealizado; c) o apagamento das diferenças em favor de identidades vazias de alteridade, tudo girando em torno do sempiterno “homem moderno”. Há, pois, um aspecto histórico, uma primeira temporalidade, no modo como se tem construído os espaços (marcada na passagem, por exemplo, da representação geográfica para a representação algorítmica, no caso do mapa do metrô) e um outro, uma segunda temporalidade, diferente da primeira, na experiência concreta que o assim chamado homem moderno tem tido do espaço. Essa experiência contraditória em torno de diferentes construções de tempo-e-espaço só pode ser apreendida de uma perspectiva histórico-discursiva.

No que se refere ao ensino da escrita, não é de outra coisa – acredito – que Brian Street, ao retomar as questões do *modelo de letramento acadêmico* (LEA; STREET, 2006), fala ao mencionar os *aspectos ocultos do letramento acadêmico* (STREET, 2009). No caso do texto analisado, parece que o que se avalia é a capacidade de lidar com a contradição entre diferentes construções de tempo-e-espaço. Seria o caso de investigar, porém, se, em algum momento, os estudantes têm explicitada a relação contraditória entre o que poderia contar a favor e o que poderia contar contra o argumento defendido no texto. A chave moral com que o escrevente encerra o texto (mesmo alertado, e alertando, sobre o risco de maniqueísmo), parece indicar que não há explicitação dessa contradição: “As fronteiras, portanto, podem

contribuir para o bem e para o mal, porém, mais do que maniqueísmo, devem servir de incentivo – mais do que a busca incessante de rompê-las – a ponto de instigarmo-nos para vencer obstáculos intransponíveis a priori.” A vitória sobre os obstáculos referida nesse trecho remete à busca da relação com o espaço idealizado (quase utópico) deixada a cargo de cada um, caracterizando, desse modo, mais um argumento disciplinador do que, de fato, como se pretenderia, um argumento que historiciza o conflito (para o que a consideração crítica da contradição seria imprescindível). Para retomar o enunciado concreto que aí se realiza, parece que o escrevente conta, na avaliação a que se submete no exame vestibular, com o horizonte espacial comum da sala de aula, da estação do metrô e... da própria universidade promotora do vestibular. Se for esse o caso, seria apropriado, pensando em futuros desdobramentos da reflexão aqui proposta, perguntar: por que o escrevente continua a projetar sua argumentação sustentando-se no presumido social da idealização dos espaços e da responsabilização individual dos sujeitos, ambos implicados na menção à corrida de obstáculos?

Space and spatiality in written production in schools: the linguistic-discursive reflection in the teaching of writing

Abstract

This paper investigates the production of space (pragmatic-enunciative aspect) and spatiality (historic-discursive aspect) in a set of pre-university texts in an evaluation situation (college board exam). Based on the results obtained in the time construction study and temporality in this same set of texts, spatial references marked by linguistic resources are studied. These linguistic resources, gathered based on the organization of the text and considered a product of the writer's job with language, are delimited, in a voluntary or involuntary manner, in certain fragments of text that can be recognized in different dimensions of language: phonics (through spelling and punctuation), morphosyntactic, lexical, textual and discursive. The notion of text that sustains this analysis is based on the consideration that the text is a repository for historical marks of subject/language relations (for example, those related to written and oral practices) which, from the discursive perspective, may be registered by the actual presence or by the significant omissions and absences. In the qualitative analysis, notions of academic literacy (Lea & Street, 2006), of hidden aspects of literacy (Street, 2009) and social presumption (Voloshinov/Bakhtin, 1926: n/d) are considered as means to associate the ethnographic perspective to the discursive perspective. The objective is that the results contribute towards

the reinterpretation of written practices emphasized in school to also contribute towards linguistic-discursive reflection in the teaching of writing at the various levels of education.

Keywords: Space. Spatiality. Writing. Pre-university. Teaching.

Espace et spatialité dans la production écrite scolaire : la réflexion linguistique-discursive dans l'enseignement de l'écriture

Résumé

Ce travail étudie la production de l'espace (aspect pragmatique-enonciatif) et des spatialités (aspect historique-discursif) dans un ensemble de textes de pré-universitaires en situation d'évaluation (concours d'entrée à l'université). Partant des résultats obtenus dans l'étude de la construction du temps et de la (des) temporalité(s) dans ce même ensemble de textes, on étudie les références spatiales marquées par des recours linguistiques. Ces recours linguistiques, captés à la base de l'organisation du texte et considérés comme produit du travail de l'écrivain avec le langage, viennent délimités, de façon volontaire ou involontaire, en certains fragments de texte. La notion de texte qui soutient cette analyse se base sur la considération de ce que le texte est un réceptacle de marques historiques de la relation sujet/langage (par exemple, celles relationnées aux pratiques écrites et orales, qui, de la perspective discursive, peuvent être registrées soit par la présence effective soit par des omissions et absences significatives. Dans l'analyse, de nature qualitative, sont considérées les notions de littéracie académique (LEA ; STREET, 2006), d'aspects occultes de la littéracie (STREET, 2009) et de présumé social (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926 : s/d) comme des modes d'associer la perspective ethnographique à la perspective discursive. Le but est que les résultats contribuent pour la réinterprétation des pratiques d'écriture mises en relief à l'école, de manière à contribuer aussi pour la réflexion linguistique-discursive dans l'enseignement de l'écriture aux divers niveaux de l'enseignement.

Mots-clés : Espace. Spatialité. Écriture. Pré-universitaires. Enseignement.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1976. p. 284-293.

BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de lingüística geral II**. Campinas, SP: Pontes; Ed. da Unicamp, 1988. p. 68-80 e 81-90.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá** (UFF), v. 25, p. 75-93, 2008.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Temporalidades e treinamento escolar em textos de pré-universitários. **Scripta** (PUC Minas), v. 13, p. 245-261, 2010a.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Introdução. Reflexões sobre o trabalho de Bakhtin e sua relação com o ensino da escrita. In: OSORIO, Ester Myriam Rojas (Org.). **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, v. 1, 2010b. p. 11-20

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A presença do modo de transmissão oral do saber na escrita de pré-universitários. In: MARÇALO, Maria João; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; ESTEVES, Elisa; FONSECA, Maria do Céu; GONÇALVES, Olga; VILELA, Ana Luísa; SILVA, Ana Alexandra (Org.). **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Évora, (PT): Universidade de Évora, (PT), 2010c, v. único. p. 150-159.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Tempo e temporalidade em textos de pré-universitários: distinções úteis à formação de professores. In: **Letramento, discurso e trabalho docente** (uma homenagem a Angela Kleiman). Vinhedo, SP: Horizonte, 2010d. p. 143-157.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Encontros entre prática e pesquisa de ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva** (UFSC), v. 1, p. 625-648, 2011a.

FOUCAULT, Michel. De outros espaços. Conferência proferida no Cercle d'Études Architecturales, em 1403/1967-2005. Tradução de Pedro Moura, do original publicado em *Diacritics*; 16.1, Primavera/1986. Tradução publicada originalmente: 1998-index3. Versão revista: 11 fev. 2005. Disponível em: <http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html>.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The « Academic Literacies » model : theory and applications. **Theory into practice**, 45: 4, p. 368-377, 2006.

SERRANI, Silvana. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente** (uma homenagem a Angela Kleiman). Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2010.

STREET, Brian V. “Hidden” features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, 24/1, p. 1-17, 2009.

VASCONCELOS, Júlio. Treze Linhas, **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 29 mar. 2012. Mercado, p. B-10.

VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M. “Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)”. Trad. para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. Texto originalmente publicado em russo, em 1926.

Aulas de Português na formação de engenheiros: expectativas e concepções de alunos e professores de instituição pública em Minas Gerais

Ana Elisa Ribeiro*

Izabella F. Guimarães*

Suelen E. Costa da Silva*

Resumo

Um dos prováveis efeitos do Parecer CNE/CES 1.362 nas instituições que oferecem cursos de engenharia no Brasil foi a inclusão de disciplinas de redação ou de língua materna nas matrizes curriculares de cursos novos ou na reforma de cursos antigos. O referido documento focaliza, abertamente, as “competências comunicacionais” que um engenheiro deveria desenvolver, mencionando habilidades de comunicar-se “eficientemente, nas formas oral, escrita e gráfica”. Este trabalho é resultado de uma investigação sobre o ensino de português na engenharia, em uma instituição pública federal de Minas Gerais, reconhecida principalmente pela excelência na formação de engenheiros e técnicos. Fundamentaram a pesquisa as concepções de letramento, letramento acadêmico e ensino de língua materna para fins específicos, especialmente em autores como Soares (2004), Schalkwyk (2008) e Cintra e Passarelli (2008). A instituição pesquisada oferece cursos de redação e/ou português em todas as graduações em engenharia, seja como disciplinas obrigatórias ou optativas. Visando a abordar concepções e expectativas do público-alvo dessas disciplinas sobre as aulas de língua materna para fins específicos, empregou-se a técnica do grupo focal com alunos de engenharia e a entrevista, com coordenadores de cursos. As gravações dessas coletas de dados geraram transcrições, que permitiram nossa discussão aqui apresentada. Os resultados levam à conclusão de que as expectativas de alunos e coordenadores giram em torno de uma concepção pouco ligada ao letramento acadêmico e mais voltada ao exercício de “fórmulas” e “modelos” de gêneros textuais que circulam, principalmente, no domínio profissional. Essas expectativas estão pouco alinhadas até mesmo ao documento oficial que orienta a composição desses bacharelados. Além de discutir essas concepções, refletimos aqui sobre a existência de disciplinas de redação/português na matriz curricular de engenharia e a necessidade de que elas sejam oferecidas com base em concepções ligadas ao letramento e às práticas sociais e profissionais da escrita.

Palavras-chave: Ensino de Português. Competências comunicacionais. Letramento. Letramento acadêmico. Português para fins específicos.

* Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Introdução

O campo da educação em engenharia¹ apresenta um amplo debate sobre o que as diretrizes curriculares nacionais chamam de “competências comunicacionais” do engenheiro. O Parecer 1.362, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), na alínea “i”, explicita a importância do desenvolvimento de competências orais e escritas para a atuação em engenharia.

Com base na publicação do referido Parecer, cursos de engenharia antigos foram reformados, e os novos foram propostos conforme diretrizes mais atuais. Disciplinas como Português e Redação foram inseridas ou retornaram às matrizes curriculares da engenharia, em grande parte das instituições brasileiras (RIBEIRO; VILLELA, 2010). Nesse cenário, o campo de atuação do professor de língua materna se ampliou e se deslocou para uma área em que é importante travar proveitoso diálogo com a área técnica e com a comunicação (e os gêneros textuais) nesse domínio. A despeito de estereótipos sobre a recepção de aulas de português (e de humanas) na área técnica, a necessidade de “aprender português” nesse campo é reconhecida por alunos, professores e empresas (NOSE; REBELATTO, 2001; VERTICCHIO, 2006; BORCHARDT *et al.*, 2007; RIBEIRO *et al.*, 2010; RIBEIRO *et al.*, 2010a).

Neste breve trabalho, com base em uma concepção de letramento acadêmico e em uma metodologia de pesquisa qualitativa, relatamos os resultados de uma investigação sobre as concepções e expectativas com relação à “aula de português” em cursos de engenharia de uma instituição pública de Minas Gerais.

Letramento acadêmico

Conforme Soares (2004, p. 39-40), o letramento implica “usa[r] socialmente a leitura e a escrita, pratica[r] a leitura e a escrita, responde[r] adequadamente às demandas sociais”. O termo *letramento acadêmico* é relativamente recente no cenário educacional.² A expressão surge da necessidade de se compreender práticas sociais de leitura e escrita específicas do contexto universitário (SOUZA, 2003; MARINHO, 2010). A esse respeito, Lorgus afirma que o

letramento acadêmico se expressa pela manifestação das habilidades letradas, construídas de acordo com a área de conhecimento específica de formação no meio acadêmico, associadas à estrutura

1 - O debate nesse campo tem fóruns importantes, sendo um deles o Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, que teve sua 39ª edição em 2011.

2 - O termo é usado internacionalmente ao menos desde a obra de 1984 de Brian Street e, no Brasil, desde Motta-Roth (1995).

de valores que as sustenta e ao reflexo de sua aplicabilidade prática no momento de expressar o conhecimento construído ou agregado (LORGUS, 2009, p. 41).

Fischer (2008, p. 180) considera que o termo letramento acadêmico está atrelado “à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”, ou seja, trata-se do atendimento a demandas de leitura e escrita peculiares ao domínio acadêmico. Conforme aponta Schalkwyk (2008), são muitas as concepções de letramento acadêmico, sendo que a que aqui assumimos gira em torno de habilidades construídas na vida acadêmica. Concebe-se, portanto, que, ao entrar no contexto das instituições de ensino superior, o aluno aprende formas de falar, ouvir, escrever, ler, etc. específicas do contexto acadêmico, o que não acontece de forma imediata, mas ao longo do percurso estudantil. Nesse sentido, as instituições de ensino superior são compreendidas como agências de letramento (KLEIMAN, 2000) acadêmico.

Na instituição pública aqui focalizada, os cursos de engenharia oferecem disciplinas de Português Instrumental, Redação Técnica ou Técnicas de Redação Científica, em diferentes períodos, como optativas ou obrigatórias, a depender da matriz curricular de cada bacharelado. Todas essas matérias são oferecidas pelo Departamento de Linguagem & Tecnologia (coordenação de Língua Portuguesa), sendo, em sua maioria, equivalentes para todos os cursos, ou seja, têm a mesma ementa ou o mesmo plano em todos os cursos, para que seja possível o cumprimento dos créditos por alunos em qualquer turma.

Nos cursos mais novos da instituição, as aulas de língua materna foram chamadas de “Português Instrumental”, sem debate qualificado sobre essa denominação. A equivalência da matéria em todas as engenharias³ oferece já uma ideia da concepção homogênea que se tem dos conteúdos e das práticas que deveriam ser propiciados aos alunos. Cintra e Passarelli defendem o nome “Português para fins específicos” (2008). Segundo as autoras, para a oferta da disciplina, seria imprescindível uma “avaliação de necessidades”, isto é, uma espécie de sondagem, por meio de atividades e questionários, com o fito de conhecer “o que o aluno sabe, o que não sabe e o que pensa não saber, mas sabe” (CINTRA; PASSARELLI, 2008, p. 60), com vistas ao melhor planejamento de

3 - Na maioria dos cursos, consta a seguinte ementa: “Ciência da linguagem: signo linguístico, níveis conotativo e denotativo da linguagem, definições e estudo das diferenças entre linguagem escrita e falada; processo comunicativo; desenvolvimento de estratégias globais de leitura de textos e análise de discurso; desenvolvimento da produção de textos técnicos e científicos” (do Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Elétrica).

um curso de língua materna no ensino superior e em cada curso específico, o que não ocorre na instituição focalizada.

Geração dos dados da pesquisa

Diante do contexto de adesão ao Parecer 1.362 e da oferta de disciplinas da Coordenação de Língua Portuguesa nos cursos de engenharia de uma instituição pública federal em Minas Gerais, empreendeu-se uma investigação com o objetivo de ter reveladas concepções e expectativas sobre a aula de português de alunos e professores/coordenadores dos bacharelados. Dadas as dificuldades operacionais de se reunir docentes e discentes, os métodos para a geração de dados foram diferentes. Propôs-se aos estudantes um grupo focal e, aos professores, entrevistas individuais. A escolha desses métodos deveu-se à compreensão de que mesmo com a participação de poucas pessoas, seria possível perceber outras vozes que falam por meio deles, numa aproximação com a ideia de polifonia.

O grupo focal é definido como uma técnica investigativa para análise qualitativa de dados coletados em interações grupais. Nessas interações, discute-se um tema, proposto pelos investigadores (MORGAN, 1997; GONDIM, 2002), em uma reunião flexível e não estruturada. O grupo focal busca identificar “percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto” (DIAS, 2000), com foco nas finalidades específicas da investigação (KIND, 2004). A técnica permite conhecer mais profundamente o grupo pesquisado; promover a interação entre as pessoas, o que pode gerar novas ideias; dar oportunidade de que se consiga grande quantidade de informação em curto período de tempo. O tamanho do grupo é considerado razoável quando há de quatro a dez pessoas, dependendo do nível de envolvimento dos participantes com o assunto. Caso esse assunto desperte interesse, o tamanho do grupo não deve ser grande para não reduzir as chances de todos falarem (GONDIM, 2002), o que foi o caso desta pesquisa.

No caso que relatamos, o grupo focal contou com quatro estudantes de graduação e duas pesquisadoras. Houve dificuldades em reunir estudantes. O debate aconteceu em junho de 2010, em uma sala de pesquisa no *campus* onde os alunos estudam. A transcrição do debate gerou 23 páginas de texto (Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5). Os temas lançados giraram em torno da relação dos estudantes com aulas de português antes e durante a graduação, expectativas sobre disciplinas, conhecimento das diretrizes para a formação de engenheiros e gêneros textuais necessários à atuação profissional.

Já a entrevista é um instrumento investigativo no qual se enfatiza a função de relacionamento. Para se obter um resultado satisfatório, ela precisa ser bem-preparada, observando-se a exposição clara dos objetivos da pesquisa, a quantidade de pessoas entrevistadas, o conteúdo e o tipo da entrevista (SILVA *et al.*, 2006). Conforme os mesmos autores, deve-se elaborar uma lista de questões que aborde o que se deseja/precisa saber, de acordo com o objetivo da investigação. Segundo Altino (2004), o fato de os entrevistadores serem pessoas reconhecidas no espaço estudado minimiza questões como constrangimento ou timidez. A entrevista é um método considerado eficiente na obtenção de dados de profundidade sobre o comportamento humano. Essa vantagem prevalece sobre as desvantagens, que podem ser minimizadas com uma boa preparação: desmotivação do entrevistado, compreensão errada do significado das questões feitas e respostas falsas. No caso desta pesquisa, quatro professores coordenadores de cursos de engenharia foram entrevistados em suas salas de trabalho na instituição, e cada entrevista gerou, em média, cinco páginas transcritas.

Neste relato, os nomes dos graduandos foram substituídos por A1, A2, A3 e A4, e os dos coordenadores, por C1, C2, C3 e C4, para preservar suas identidades. Todos assinaram termos de consentimento livre e esclarecido. Os estudantes participantes estão em períodos avançados de seus cursos de engenharia, o que garante uma experiência mais longa na instituição e no curso.

Discutindo questões e revelações

Dada a extensão da transcrição dos grupos focais e entrevistas, foi necessário verificar elementos mais frequentes ou mais salientes nas discussões. As categorias emergentes foram: gostar de ler e escrever; ler e escrever na vida acadêmica; ler e escrever na vida profissional; a aula de português na engenharia; gêneros textuais; atribuição de importância à leitura e à escrita. Optamos, então, por contrastar os elementos das falas de docentes e discentes nas mesmas subseções.

Em relação aos parâmetros que orientam os cursos de engenharia e, especificamente à alínea “i” do Parecer de 2002, os alunos foram unânimes em dizer que desconheciam o documento e que seria importante conhecê-lo desde a entrada na faculdade. É difícil, no entanto, saber se isso de fato os afetaria positivamente em relação às aulas de línguas. Os coordenadores de curso, como era de esperar, conheciam os documentos e os consideravam guias importantes para a existência dos cursos sob sua gestão, embora tenham admitido não ter condições de avaliar se a escola de fato atende às recomendações legais.

Gostar de ler e escrever

Os estudantes participantes da pesquisa são enfáticos em dizer que não gostam de “português” ou de ler e escrever. Apenas um deles se posiciona de maneira mais ponderada, inclusive relatando que “movimenta um *blog*”, e se sente bem-sucedido nisso. A1 e A3, por exemplo, explicitam sua vontade de não mais ter aulas de língua materna a partir de sua escolha profissional (engenharia): “eu acho um porre, regras de português e gramática” (A1). Note-se na fala do estudante uma concepção de aula de português relacionada à gramática normativa.

Mesmo durante o curso, a atribuição de prioridades na dedicação às disciplinas põe as aulas de leitura/escrita em desvantagem. A despeito de admitirem que uma disciplina como Português poderia ajudar em sua formação, os estudantes confessam sua pouca dedicação à matéria, situação confirmada pelos coordenadores:

numa escala de um a nove, ela é a nona, com certeza. (...) você escalona ela na posição nove (...) em ordem de prioridade, Português Instrumental é a nona. Por quê? Porque você tem Álgebra, Geometria Analítica, você tem Cálculo, você tem Programação, você tem várias outras matérias muito mais importantes (...). (A3)

Ponderando sobre os sentimentos dos colegas, A1 considera que haja uma falha na condução das disciplinas. Os coordenadores consideram o mesmo, apontando um conflito difícil de resolver: o professor que ministra disciplinas de texto acadêmico ou técnico, em geral, não tem formação em engenharia e não conhece os expedientes comunicacionais da área. O desinteresse dos estudantes poderia, segundo os professores, ser minorado caso a necessidade real de escrita fosse explicitada nas aulas. A despeito disso, todos concordam com a importância da competência comunicacional na área técnica. No entanto, pensam ser necessário que professores e instituição os convençam dessa importância (se os estudantes já não a presumem).

Nesse sentido, as entrevistas com coordenadores de cursos trazem pouca informação sobre o gosto por leitura e escrita entre estudantes e profissionais de engenharia. O elemento mais comum em suas falas diz respeito a uma impressão de que tanto estudantes quanto professores leem pouco, o que é considerado um problema na formação de bons comunicadores e redatores. O fato de disciplinas técnicas concorrerem com disciplinas como Português é confirmado pelos coordenadores, alinhando-se ao que os alunos expõem como motivos para deixar as aulas de Português em segundo plano.

Importância geral de ler e escrever

A necessidade de ler e escrever bem (ou ao menos satisfatoriamente) é reconhecida por alunos e coordenadores. Não lhes resta dúvida de que a escrita é ubíqua em nosso dia a dia e, em diversos âmbitos, é inescapável. O âmbito profissional, no entanto, é o que mais emerge das falas dos entrevistados de ambos os grupos, como se verá. Entre os elementos da escrita citados como fundamentais estão a capacidade de conferir precisão à informação, a possibilidade de padronização de vocabulário e a correção gramatical.

A internet aparece como mais uma mídia de oferta da escrita, no entanto, para os coordenadores, a escrita mais empregada na web tem aspectos negativos (não ortográficos, por exemplo) que vêm atravessando a escrita dos alunos no âmbito acadêmico. Esse aspecto da escrita em ambientes informais na internet é considerado negativo pelos coordenadores.

Em relação à possibilidade de “melhorar o nível de leitura e escrita”, A1 explicita uma relação com mobilidade social e certa correlação com a melhoria do nível de vida das pessoas. Para ele, a formalidade é um elemento importante na comunicação, para a construção da credibilidade e da boa imagem. Emerge desse depoimento uma percepção de prestígio social de um tipo de linguagem de que uma abordagem sociolinguística poderia dar conta. A “norma culta” é vista como uma meta a se alcançar, inclusive segundo o que dizem os coordenadores.

Ler e escrever na vida acadêmica

Os participantes são unânimes em apontar situações de necessidade de bom desempenho em escrita na vida acadêmica, no entanto, é comum que apontem inseguranças, dificuldades e indisposições em relação à produção textual escrita. A leitura de textos técnicos é unanimemente mencionada, separando-se de outros tipos de leitura, que são relegados ao segundo plano. A grande quantidade de tarefas a cumprir em cursos de engenharia é um dos argumentos para a escassez de leituras, inclusive técnicas.

Na escrita, A4 demonstra, assim como seus colegas, muita consciência das condições de produção que o guiam. É interessante a maneira como ele descreve sua relação com textos que chama de “formais” e “informais”: “a escrita é mais informal mesmo... eu só escrevo, formalmente, com regra e tudo, quando eu tenho que passar um *e-mail* pro meu superior ou pra um professor, alguma coisa assim, sem esses negócios, eu escrevo... sabendo que está errado”. Note-se a concepção de que escrever “com

regra e tudo” é o modo que mais se aproxima de situações profissionais ou acadêmicas em que o interlocutor parece definir o nível de formalidade com o qual é necessário procurar a interação. Escrever “sabendo que está errado” é uma opção relacionada ao tipo de interação existente, não ao desconhecimento de regras e normas.

Os coordenadores de cursos de engenharia parecem não perceber esse expediente dos estudantes. De maneira geral, os discentes são acusados de serem inábeis na comunicação escrita, inclusive sendo incapazes de se comunicar por meio de textos escritos no âmbito burocrático da escola. O exemplo mais apontado foi o dos requerimentos (de matrícula, de dispensa de disciplina e assemelhados), que, segundo os professores, chegam a ser indeferidos. A péssima redação do documento inviabilizaria uma análise do que se requer.

Anotar a matéria, ler livros técnicos obrigatórios, estudar para provas e relatórios são os principais tipos de atividades do ensino superior apontados pelos estudantes. Padrões de redação e formatação são citados e reconhecidos como importantes (além da ABNT, são citadas normas específicas, que deveriam ser do conhecimento do professor de Português, como a E3E). Certos gêneros textuais e situações de comunicação científica são elencados, como: apresentar projetos e *banner* (ou pôster) e participar de feiras. Nesses casos, afirma-se que é necessário escrever o mais “corretamente possível”. Mais uma vez, as condições de produção do texto são plenamente percebidas e ajudam o redator a decidir a forma mais adequada de interagir por meio de um texto. A relação entre condições de produção e suportes tecnológicos de escrita (ou de comunicação) é aspecto saliente das declarações dos estudantes. As condições de produção e circulação dos textos são percebidas de maneira adequada, o que nos leva a corroborar o letramento variado desses estudantes. As características da escrita, percebidas como menos ou mais próximas da fala, são ajustadas à situação de comunicação, incluindo-se aí considerações sobre o suporte, a circulação, o interlocutor, para definições (e decisões) sobre formatos, padrões, correção, grau de formalidade, etc.

A busca por informações “mastigadas” reaparece nas situações em que é necessário ler. Segundo A1, “a gente busca atalhos até mesmo na leitura, vamos pegar palavras-chaves aqui e pegar só o que importa pra essa prova e ponto final”, prática, aliás, bastante comum na escola em geral.

Ler e escrever na vida profissional

Os estudantes admitem a importância da escrita para suas carreiras, e o argumento geral se parece com este, de A1:

quando você chega numa empresa, especialmente da área de engenharia, você muito provavelmente vai estar envolvido com alguma coisa de caráter técnico, é claro que você pode ser deslocado para uma parte mais gerencial e até mesmo de comunicação, mas se você cai em uma parte técnica, existe todo um *know-how* daquela empresa prévio à sua entrada naquele contexto. Como é que você se ambienta ao que a empresa exerce sem ter acesso às informações que já foram geradas no passado e o conhecimento que aquela empresa já detém que você tem que absorver? É através de um documento escrito.

É interessante observar que a concepção de que a escrita é uma tecnologia da memória (e mesmo da inteligência, como propõe Pierre Lévy, 2003) é constante no discurso desses jovens. A documentação empresarial se dá por escrito, por meio de registros fundamentais para a qualidade e a continuidade do trabalho dos técnicos. Embora possam existir outras formas de recuperação de informações, a documentação⁴ escrita é considerada essencial.

Comunicação oral

A comunicação oral é menos mencionada pelos estudantes, mas apontada como fundamental pelos coordenadores de cursos de engenharia. A identificação de problemas profissionais, assim como a negociação e o repasse de informações em campo são mencionados como expedientes da comunicação oral. Nesse sentido, não bastaria ao engenheiro saber o “português correto”, mas dominar sociolinguisticamente a comunicação. No âmbito acadêmico, a oralidade é citada com a necessidade de apresentar trabalhos científicos.

O que é e o que deveria ser a aula de português na engenharia

O que se depreende da discussão dos estudantes é que cursos curtos e oficinas de teor muito prático seriam mais aceitos do que aulas teóricas ou atividades de caráter muito geral nas disciplinas de línguas. As aulas de língua materna deveriam servir para produzir relatórios, atas, textos técnicos. Para os coordenadores de curso, há grande dificuldade dos discentes de relacionar as disciplinas ligadas à prática de comunicação às necessidades acadêmicas e do mercado de trabalho. As aulas de língua ou de produção textual, segundo eles, deveriam fazer essa “ponte”,

4 - A documentação técnica é uma área de trabalho e exige competências especializadas. Atualmente, tecnologias digitais de comunicação e informação vêm sendo associadas à documentação.

apresentando ao aluno “os vários formatos de texto e possibilitando que ele (...) tenha contato com isso” (C4).

Para os estudantes, só necessidades ligadas ao mercado de trabalho podem justificar a discussão de determinados gêneros de texto em sala de aula. O currículo gera polêmica entre os graduandos porque, ao mesmo tempo em que pode ser aprendido informalmente, dispensando a necessidade de aulas, é interessante que seja discutido, sendo considerado uma formulação escrita estratégica.

Manuais e tabelas são mencionados por A3, que acredita ser tarefa do professor de língua mostrar como se lê/produz esse tipo de material. Segundo o estudante, “o manual você tem que ler pra saber o que precisa ser feito e esse manual te orienta como é que você tem que se portar pra fazer determinada situação”. O ideal, segundo ele, seria “uma matéria voltada pra procedimentos de leitura e escrita de engenheiro”. A4 parece sustentar uma postura mais crítica a respeito da necessidade de disciplinas como português. O estudante diz que

você tem português desde a hora que você entra na escola até a sua formação de ensino médio, ou seja, você tem aí quase 13 anos para você ler e escrever. Então, a meu ver, faculdade não é para ensinar a ler e escrever, mas ela apenas te dá padrões, ou seja, se você está fazendo um artigo pra entregar no CNPq, tem uma forma de... ele tem um padrão de receber um artigo seu científico.

Mais uma vez, a aula de português é entendida como um espaço para o ensino de padrões. São eles, segundo o estudante, que devem ser o objeto da disciplina, capazes de instrumentalizar os futuros profissionais e pesquisadores. O artigo científico, a propósito, é mencionado como gênero da comunicação necessário ao desenvolvimento do estudante. O ensino básico é considerado o responsável pela formação adequada do estudante, em tese dispensando uma atuação muito elementar do professor que atua em português no ensino superior. Nesse caso, as aulas deveriam ser oficinas de produção textual baseadas em normas da engenharia. Talvez assim elas pudessem servir mais claramente aos objetivos do profissional.

A trajetória de A3 rumo ao que ele chama de “policiamento” foi ligada ao ambiente profissional, que o impeliu ao aprimoramento da escrita e mesmo à manutenção de um *blog*:

No meu caso, até então, eu não era muito ligado em me policiar com leitura e com escrita, essas coisas, só que, a partir do momento que eu comecei a trabalhar e me envolver com relatórios e documentação... (na minha área de computação tem que documentar um *software*, então tem que fazer um manual e lidar com o usuário em si é uma

coisa bem difícil, então você tem que deixar o mais claro possível para que ele possa entender da forma mais simples). Então você tem que usar uma leitura clara, concisa, direta, então a partir do momento que eu me senti nessa obrigação de aprender a ler, eu busquei meios. Então, até hoje, por isso, eu movimento um *blog*, eu escrevo bastante nesse *blog*, leio vários outros *blogs*.

As aulas de português, tal como são, são consideradas generalistas e pouco aplicadas ao domínio profissional. A2 ensina como deveria ser a abordagem da redação para estudantes de engenharia: “é muito importante passar técnica, técnicas rápidas e efetivas que acontecem mesmo por aí”. A1 vai mais adiante, afirmando que “não necessitaria nem de ter uma disciplina”. O que os estudantes parecem sugerir é a existência de minicursos muito objetivos para o ensino de modelos de gêneros textuais muito específicos de certos domínios ou de algumas situações de interação. Essa modelagem dos cursos para eles necessários (e mais suportáveis), no entanto, parece poder ser suprida pelos letramentos que ocorrerão, de qualquer forma, em seus ambientes de trabalho. Isso dispensa a existência de uma disciplina formal nos cursos de graduação da área técnica, mas, ao mesmo tempo, expõe a necessidade de que se explicita muito melhor, em documentos oficiais ou em projetos pedagógicos, o que, exatamente, se quer dizer com “Português Instrumental” ou disciplina similar.

O posicionamento desse tipo de matéria na matriz curricular é também motivo de comentário de alunos e coordenadores. A1 se lembra de ter tido Redação no início de seu curso superior (Engenharia Mecânica) e considera precoce, “algo que a gente não fixa”. Segundo o estudante, as dificuldades oferecidas por outras disciplinas (que parecem prioritárias para os graduandos) fazem com que a Redação seja negligenciada, o que justifica a existência de cursos rápidos e formulaicos. Os coordenadores apontam a dificuldade de alunos recém-chegados aproveitarem a disciplina, ministrada nos primeiros períodos.

As expectativas desses jovens para as aulas de redação ou de português são, ainda assim, altas, já que eles apontam necessidades sentidas ao longo de toda a graduação. Segundo A3, a escrita necessária no ciclo básico (anos iniciais da engenharia, com disciplinas mais gerais, como Física, Matemática, Cálculo, etc.) seria bastante diferente daquela cobrada em anos posteriores. Para ele, seria pertinente uma distinção entre necessidades de estudantes de engenharia do 7º período para diante. A4 se alinha a A3 e complementa dizendo que a cobrança pela leitura de artigos e Iniciação Científica aumenta com o passar dos períodos.

O modo de o professor dar suas aulas é constantemente mencionado entre os jovens estudantes. Além de ter de ser bom de fala, saber os conteúdos específicos e ser conciso, o docente precisa ainda evitar fortemente o imprevisto e adequar

o tom de voz para não entediar a plateia. A sugestão de A1, de outro lado, é a instituição “secar” a ementa da disciplina, para torná-la concisa. Dar exercícios, ensinar técnicas, solicitar textos idênticos aos que circulam em empresas, utilizar subsídios de outras matérias, especialmente de laboratórios, para a composição de tarefas de redação, preparar aulas baseadas em conteúdos de períodos mais avançados do curso, pesquisar junto a profissionais da área específica são sugestões de atuação para o professor. De outro lado, não caberia a esse professor ser rígido, cobrar perfeição na redação nem “fazer com que o aluno perca noite tendo que estudar”. O Português é encarado como uma disciplina bem-intencionada, que “está vindo pra ajudar”.

Caberia também à instituição preparar e divulgar padrões e normas de redação acadêmica e/ou técnica que fossem respeitados por todos os cursos. Esse tópico da discussão gerou nova polêmica e novas contradições. Muito embora os estudantes reiviniquem mais organização e padronização nos textos a serem produzidos, sabem que as empresas reais têm padrões e normas muito diversos entre si. A1 menciona as práticas de laboratório e as divergências de cobrança entre professores como um problema, e sugere um padrão de relatórios. A2 concorda e sugere a unificação das aulas de português em torno dessa suposta norma para redação. A2 explica como seria fácil produzir, institucionalmente, esse documento oficial padronizador e explicita a circunstância em que os estudantes valorizariam aulas de Português:

Você chega, olha lá na internet e pega todos os relatórios possíveis, junta todos e faz tudo de tudo. Ai você não vai fazer uma compilação de tudo o que há de melhor e mais difícil, mais completo e juntar. Arruma uma reunião entre os professores, entre a galera e vê qual que é a necessidade de cada um e tenta conseguir conciliar entre os mais difíceis e os mais fáceis e fazer uma coisa que a instituição vai ter orgulho em passar. (...) Ai, já começa a dar valor pro próprio Português Instrumental.

Gêneros textuais na engenharia

Os gêneros textuais apontados como mais relevantes para a atuação profissional do engenheiro são o relatório e o *e-mail*. A ata e o currículo são citados com frequência. O *e-mail* é um caso digno de nota. Embora tenha sido considerado um “gênero digital emergente” (MARCUSCHI, 2004), não sendo raras as descrições do correio eletrônico como gênero informal, o estudante de engenharia vê nele um dos modos de comunicação mais importantes e necessários, especialmente para assuntos que demandam alto nível de precisão e formalidade.

A ata de reunião também aparece em situação escolar, quando A3 menciona a necessidade de produzir esse gênero, em razão de ele ser secretário-geral do Diretório Acadêmico da instituição pesquisada. Nesse âmbito, a comunicação informal não é considerada a melhor maneira de transmitir informações, pedidos e reclamações de alunos a coordenadores de curso.

O relatório é corrente na empresa, entre engenheiros, e demanda certo grau de formalidade, já que é entregue a “chefes” e superiores. Relatórios, laudos, projetos e artigos científicos são mencionados pelos coordenadores de curso, o que confirma e amplia a lista. Trata-se, portanto, mais de um elenco de gêneros que circulam na esfera profissional do que propriamente de gêneros do domínio acadêmico, exceção feita aos artigos científicos. O letramento acadêmico parece, então, mesclado à comunicação oral e escrita relacionada ao mundo do trabalho, como se as aulas de Português tivessem a função de adiantar o letramento profissional dos estudantes, e não propriamente seu letramento acadêmico. Essa relação é mais clara para os coordenadores de curso, que mencionam mais amiúde as produções escritas e orais ligadas à produção acadêmica.

Considerações finais

Schnaid, Barbosa e Timm (2001), em artigo publicado nos anais do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, traçam uma breve história do perfil do engenheiro ao longo dos séculos. Os autores apontam que a expressão “cabeça de engenheiro” é de uso corrente e tem sentido ambíguo, valendo tanto para elogiar quanto para o contrário. Ter “cabeça de engenheiro” pode ter o sentido de ser dono de grande senso de organização e empreendedorismo, assim como, em outras circunstâncias, acusa alguém de ter senso prático exagerado e objetividade empobrecedora. Esses discursos emergem nas falas dos estudantes e coordenadores de curso participantes desta pesquisa. São dignos de nota, por exemplo, os depoimentos de A3 e A2, que expressam uma representação de engenheiro segundo a qual “a gente busca coisa bem objetiva” (A3), preferindo, por exemplo, resumos a textos integrais. A clareza e a exatidão, por sua vez, são apontadas pelos coordenadores como características prezadas pelo profissional. A “cabeça de engenheiro” deseja cursos-relâmpago, segundo os alunos, mas a produção de textos parece demandar muito mais do que isso na formação de engenheiros (e outros profissionais).

Conforme mostram os dados colhidos nas entrevistas e nos grupos focais, cuja intenção é mais de sondagem e diagnóstico, a “resistência” dos jovens estudantes

de engenharia a disciplinas de “Humanas” parece mais justificada por questões de priorização (corroborando conclusões de PINTO, 2010) e foco profissional do que propriamente por desafios. Ao avaliar o impacto da presença dessas disciplinas, os coordenadores apontam certa distância entre os profissionais que as ministram (professores de fora da área de engenharia) e as questões acadêmicas e profissionais que realmente interessam aos engenheiros em formação. Segundo os entrevistados, falta ao professor de Português conhecer aspectos da comunicação em engenharia; e falta aos estudantes compreender a importância dessa face de sua formação.

A escrita acadêmica se mistura muito à escrita profissional nos discursos aqui apresentados. De alguma maneira, quer-se que o curso de Português supra necessidades mais voltadas ao mercado de trabalho do que à produção acadêmica. Ainda assim, revela-se um conflito entre o letramento acadêmico/profissional e o ensino/aprendizagem formal da comunicação escrita no âmbito da engenharia. Em outras palavras, os usos sociais e profissionais que serão feitos da leitura e da escrita são considerados “naturais”, inclusive pondo em xeque a necessidade de disciplinas específicas (no caso desta instituição), disso não decorrendo, no entanto, o descarte dessas matérias, que são consideradas importantes e oportunas.

Da forma como vêm sendo entendidas, as disciplinas ministradas nesta instituição parecem desalinhadas dos interesses de estudantes e coordenadores/professores nos cursos de engenharia, mas também nos parecem distantes do que se poderia propor em relação ao ensino de produção de texto. Uma concepção de aula de Português como aula de gramática, de regras ou de formatos textuais emerge das falas dos participantes, mas não se sintoniza com as práticas que vêm sendo discutidas e propostas no campo da linguística aplicada. A abordagem dos gêneros textuais, a produção de textos conforme condições de produção e propósitos comunicativos, entre outros enquadramentos, são questões que poderiam ajudar na reformulação desses cursos. Não se trata de atender cegamente às questões equivocadamente elencadas por docentes e discentes não linguistas, mas de ajustar o roteiro dessas disciplinas às demandas específicas de uma área do conhecimento, que possui bem-marcadas rotinas comunicacionais, com seus textos, seus padrões e suas especificidades comunicativas.

Os depoimentos dos alunos apontam para necessidades muito pontuais, sanáveis por meio de cursos rápidos e moldados à maneira de oficinas. De outro lado, professores com formação em línguas não podem se tornar reféns de práticas exageradamente superficiais e voltadas a aplicações localizadas. Outro aspecto importante é o letramento do professor em áreas técnicas, elemento difícil para

sua atuação nesses contextos, mas necessário para esses casos. Se não for assim, o diálogo entre as aulas de Português e as práticas comunicacionais efetivas da área técnica será quase inexistente, decorrendo disso uma incompreensão, de alunos e professores, da necessidade e do efeito dessas matérias na matriz curricular das engenharias.

Enfoques mais aplicados e práticos são valorizados por estudantes e coordenadores, embora eles admitam que o letramento será apropriado, de fato, nas relações socioprofissionais. O reconhecimento disso traz um conflito que se traduz na questão: que sentido fazem as aulas de português no ensino superior, na área técnica? É importante salientar que o letramento necessário em ambiente profissional será construído como sempre foi: pela agência pertinente (empresa, escola), por meio das interações autênticas, de forma gradual. Já o letramento acadêmico sofre a intervenção direta da escola, uma vez que trabalha interações e gêneros circulantes nesse ambiente. Qual seria o papel do professor que atua na formação técnica? As respostas dos alunos dão indicações de suas vontades e de suas prioridades, o que certamente traz implicações para a prática docente. Da maneira como vem sendo entendida, a aula de Português parece ora deslocada, ora insuficiente. A adesão ao Parecer CNE/CES 1.362 parece superficial, na medida em que oferecer disciplinas sem fundamentar a prática docente torna o cenário instável e opaco, tanto para estudantes quanto para professores e coordenadores.

Os discursos dos estudantes, aqui apresentados e comentados, parecem desalinhados em relação ao Parecer de 2002, que rege sua formação em nível nacional. Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam na direção da humanização e do desenvolvimento de competências comunicacionais mais complexas, os estudantes tecem sua proposta de treinamento aligeirado e de usos formulaicos da escrita, ao menos nesta escola. Talvez esse conflito mereça a atenção informada e consciente do professor de línguas que atua nesses contextos. O engenheiro do século XXI, conforme descrito por Schnaid, Barbosa e Timm (2001, p. 9), criativo e inovador, pode ser visto como “agente potencializador da qualidade da vida dos cidadãos”. Para os autores,

o grande desafio é a necessidade de uma formação básica adequada que sirva de alicerce à formação continuada, à atitude do autoaprendizado, do olhar criativo e flexível, da curiosidade e do prazer pela busca do conhecimento, de si mesmo e do mundo. (SCHNAID; BARBOSA; TIMM, 2001, p. 9)

As expectativas dos estudantes, conforme se viu, coincidem com as dos coordenadores/professores, especialmente em relação à necessidade de um

vínculo mais forte entre as aulas e a comunicação tal como é feita na engenharia. As concepções de aula de Português ou de Redação Técnica, no entanto, parecem ainda contaminadas por questões como o ensino de gramática ou de normas de formatação, além de uma demanda por “oficinas” de produção de textos com foco na área técnica. Talvez os ajustes necessários para o caso devam começar por uma definição mais clara do papel desses cursos nas matrizes curriculares das engenharias e num posicionamento mais claro, institucional, sobre o papel da escola no letramento acadêmico (e profissional) dos futuros engenheiros. Professores de línguas que atuam em áreas que estão fora de sua origem têm fortes desconfiças sobre todas as questões discutidas aqui, além de lidarem com estereótipos a respeito da receptividade em relação à sua matéria. Este tipo de investigação ajuda a configurar e a documentar um quadro mais claro do que alunos e coordenadores pensam, desejam e representam sobre aulas de Português, o que nos parece importante para argumentar (com dados) nas discussões que compõem o passo a passo de mudanças institucionais. O diálogo entre área técnica e especialistas em ensino de língua materna, pouco evidente nas mudanças curriculares e na apresentação de ementas de cursos, parece ser o elemento principal de uma negociação que pode favorecer a todos.

Agradecimentos

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, financiamento Propeq 2009-2011; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, por meio de bolsas de Iniciação Científica. Bárbara Rodrigues e Silva, estudante colaboradora; estudantes participantes do grupo focal e coordenadores de cursos.

Portuguese courses in the engineers' training: students' and professors' expectations and conceptions of public institution in the state of Minas Gerais

Abstract

The inclusion of text production and portuguese lectures in engineering graduations is one of the effects of new Brazilian official parameters for engineering education. The official document is the Parecer CNE/CES 1.362, published in 2001. It focuses the “communicational competencies” that professional engineers had to develop meanwhile they are students, like orality, writing and graphic expression. This paper is one of the results

of an investigation about portuguese teaching in engineering graduations, in a Brazilian public school. The institution is well known because of its excellence in technical and engineering education. The present reported research was based in conceptions like literacy, academic literacy and mother language teaching for specific purposes, specially from authors like Soares (2004), Schalkwyk (2008) and Cintra and Passarelli (2008). The focused school offers text production and portuguese lectures in all of its engineering graduations, like optional or mandatory. The focus group research methodology and interviews were used to reveal conceptions and expectations of engineering students and graduate coordinators about language classes. The recordings produced are transcribed and the results are discussed here. Some of our conclusions are: students and coordinators think about portuguese classes, but in a formulaic and normative way. It is not aligned with the literacy conception that guides this research. They mention textual genres in engineering professional and academic domain as his principal preoccupation. The students' and coordinators' expectations about text production and portuguese classes are not aligned to the oficial concepts. In this paper, we also discuss about the new parameters and literacy concepts to work in engineering education, with purposes to answer specific professional and social demands.

Keywords: Portuguese Teaching. Communicational competencies. Literacy. Academic literacy. Portuguese for specific purposes.

Des cours de portugais dans la formation d'ingénieurs: attentes et conceptions d'étudiants et professeurs d'une institution publique dans l'état de Minas Gerais

Résumé

Un des effets probables de l'Avis CNE/CES 1.362 dans les institutions qui offrent des cours d'ingénierie au Brésil, fut l'inclusion de disciplines de rédaction ou de langue maternelle au sein des matrices curriculaires des nouveaux cours ou lors de l'actualisation d'anciens cours. Le document auquel il est fait référence se focalise, ouvertement, sur les compétences communicationnelles qu'un ingénieur devrait développer, mentionnant les capacités à s'exprimer "efficacement de façon orale, écrite et graphique". Ce travail est le fruit d'une recherche sur l'enseignement du portugais en ingénierie, au sein d'une institution publique fédérale dans l'état de Minas Gerais, reconnue principalement pour son excellence dans la formation d'ingénieurs et de techniciens. Sont à la base de cette recherche les conceptions de littéracie et de littéracie académique et l'enseignement de la langue maternelle à des fins spécifiques, particulièrement des auteurs comme Soares (2004), Schalkwyk (2008) et Cintra et Passarelli (2008). L'institution étudiée offre des cours de rédaction et/ou de portugais dans toutes les graduations, en tant que cours obligatoire ou optionnel. Visant

à s'approcher des conceptions et des attentes du public cible de ces disciplines sur la langue maternelle à des fins spécifiques, fut mise en ?uvre la technique avec des étudiants en ingénierie et des entretiens avec des coordinateurs de cours. L'enregistrement des données collectées a généré des transcriptions qui permirent la présente discussion. Les résultats amènent à la conclusion que les attentes des étudiants et coordinateurs s'approchent d'une conception peu liée à la littéracie académique mais tournées vers l'exercice de « formules » et « modèles » de genres textuels qui circulent, principalement, dans le monde professionnel. Ces attentes sont mêmes peu alignées sur le document officiel qui oriente la conception de ces bacheliers. Outre le fait de discuter ces conceptions, nous avons réfléchi au sujet de l'existence de disciplines de rédaction/portugais au sein du matrice curriculaire d'ingénierie et la nécessité qu'elles soient offertes comme base à des conceptions liées à la littéracie et les pratiques sociales et professionnelles de l'écriture.

Mots-clés : Enseignement du portugais. Compétences communicationnelles. Littéracie. Littéracie académique. Portugais à fins spécifiques.

Referências

- BORCHARDT, Miriam *et al.* Avaliação das competências necessárias ao engenheiro de Produção: a visão das empresas. XXVII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. Foz do Iguaçu, 9-11 de outubro de 2007.
- CINTRA, Anna Maria M.; PASSARELLI, Lílían G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In: CINTRA, Anna Maria M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa**. Reflexão e ação. São Paulo: Educ, 2008.
- DIAS, Cláudia A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 2000.
- FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva de letramento portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
- GONDIM, Sônia M. Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, 2002.
- KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.
- LORGUS, Alexandra L. **O TCC como reflexo do letramento acadêmico dos alunos de graduação em design da Universidade Regional de Blumenau**. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos dos Santos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

NOSE, Michelle Mike; REBELATTO, Daisy Aparecida do Nascimento. O perfil do engenheiro segundo as empresas. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA – COBENGE, 29, **Anais...**, Porto Alegre, 2001.

PINTO, Gabriela R. P. R. Disciplinas de formação humanística em engenharia: resistência do estudante, recursos educacionais motivacionais e alguns resultados. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA – COBENGE, 38, **Anais...**, Fortaleza, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles. “Engenheiro não sabe escrever”: Estereótipos improdutivos e o ensino português. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15, **Anais...**, UFMG, abril 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* Leitura e escrita nas engenharias do CEFET-MG. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2, **Anais...**, CEFET-MG, Belo Horizonte, 7, 8 e 9 de junho de 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* Aulas de Português e Inglês nas engenharias do CEFET-MG e expectativas de alunos novatos. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 38, **Anais...** Fortaleza, 12 a 15 de setembro de 2010a.

SCHALKWYK, Susan C. van. **Acquiring academic literacy**: A case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University. Tese (Department of Curriculum Studies), Faculty of Education, Stellenbosch University, março, 2008.

SCHNAID, Fernando; BARBOSA, Fernando F.; TIMM, Maria I. O perfil do engenheiro ao longo da história. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, **Anais...**, 2001.

SILVA, Grazielle R. F.; MACÊDO, Kátia N. F.; REBOUÇAS, Cristiana Brasil de A.; SOUZA, Ângela M. Alves e. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. *Online Brazilian Journal of Nursing*, v. 5, n. 2, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Thais Torres de. Ensino de Português instrumental em universidade do interior de São Paulo. **Ao pé da Letra**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.revistaaopedaleta.net/volumes/vol%205.1/Thais_Torres_de_Souza--Ensino_de_portugues_instrumental_em_universidade_do_interior_de_Sao_Paulo.pdf>. Acessado em ago. 2010.

VERTICCHIO, Norimar de Melo. **Análise comparativa das habilidades e competências necessárias para o engenheiro na visão da indústria, dos discentes e dos docentes**. Dissertação (Mestrado em Engenharia), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente

Ana Lúcia Guedes-Pinto*

Resumo

Neste artigo procuro focalizar as relações existentes entre o emprego cotidiano da prática de escrita no ensino universitário e a formação profissional docente. O material empírico foi construído a partir do trabalho que desenvolvo como professora de disciplinas do eixo teórico-prático de cursos de formação inicial de professores em que a escrita ocupa a função de registro e de reflexão das experiências de estágio dos estudantes na escola básica. Tomo como base principalmente os estudos de inspiração bakhtiniana, que tomam a linguagem como algo central para entendermos os processos de significação e de elaboração de sentidos dos sujeitos sobre sua realidade concreta de vida. Por essa perspectiva, busco, por meio da análise de textos escritos produzidos por estudantes na universidade, trazer elementos para a reflexão sobre o papel da escrita no contexto dos cursos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Práticas de escrita e formação docente. Escrita e formação. Linguagem e formação inicial de professores.

Histórico, contexto e objetivos da pesquisa

O presente artigo se ancora em alguns dos resultados da pesquisa de minha tese de livre-docência,¹ os quais podem adicionar elementos que contribuam para a reflexão sobre o papel da prática de escrita no contexto dos cursos de formação inicial de professores. Atuando desde 1995 no ensino superior, tendo lecionado inicialmente em cursos de licenciatura em Psicologia, em Letras e em Pedagogia, em universidades privadas e, posteriormente, na universidade pública, acredito que tenha acumulado certa experiência de trabalho nesse segmento de atuação docente.

* Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

1 - Defendida em 8 de fevereiro de 2011 e intitulada “O ensino na educação superior: dimensões da linguagem escrita no processo da formação (inicial) de professores para a escola básica”.

Ao longo desse período, até os dias de hoje, determinados aspectos relativos ao ensino no nível da graduação, vivido no ambiente universitário, têm me chamado atenção como professora de algumas disciplinas responsáveis pela formação profissional do futuro docente. Um deles se refere à prática sistemática do uso da linguagem escrita pelos estudantes como registro de suas experiências de estágio na escola básica e como forma de reflexão sobre sua profissão. Essa premissa da presença massiva do recurso da prática de escrita no desenvolvimento dessas disciplinas tem se tornado um eixo norteador no processo formativo assumido por mim. Portanto, por esse viés da vivência como professora na realidade do cotidiano universitário, busco aqui problematizar, por meio da análise de textos escritos pelos estudantes-estagiários, o papel da escrita no processo de formação profissional do professor.

O material empírico da pesquisa foi construído a partir de minha prática pedagógica como professora das disciplinas do eixo teórico-prático² do curso de Pedagogia (nos períodos diurno e noturno) de uma universidade pública do estado de São Paulo durante o transcurso de 2000 a 2009³ (é importante ressaltar que os excertos analisados neste artigo são inéditos, frutos de um novo recorte frente ao *corpus* coletado). Nesse contexto, a ida sistemática dos estudantes para as escolas dos anos iniciais de ensino fundamental, a fim de experienciarem a situação de estágio, constituiu-se e constitui-se como um componente imprescindível do plano de trabalho assumido para as aulas dessas disciplinas. Apesar de nem todas as suas ementas solicitarem a ida obrigatória às escolas, como é o caso da disciplina de Didática e de Metodologia de Ensino, sempre foi requerido aos alunos nelas matriculados o deslocamento à sala de aula.⁴

Conforme afirmado antes, faz parte da condução desse trabalho a produção escrita de textos pelos estudantes em momentos diversos do estágio. Em tais textos, além de relatarem os episódios vividos, os graduandos são orientados a problematizar tais experiências tomando como base tanto as discussões teórico-práticas ocorridas em aula na faculdade quanto as leituras tidas como obrigatórias e que buscam fundamentar

2 - Tais disciplinas são as seguintes: Didática, Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Com as mudanças da grade curricular ocorridas no decurso da pesquisa, as nomenclaturas das disciplinas nem sempre foram exatamente essas, tendo sofrido pequenas alterações que não vem ao caso descrever. No período, também ministrei outras disciplinas (do eixo teórico-prático) em função de questões conjunturais próprias das demandas de atribuição de aulas do departamento. Elas fizeram parte do material empírico da pesquisa.

3 - Neste texto, como faço uma delimitação da pesquisa, o período de abrangência não é amplo como o da tese.

4 - Os estudantes que já exercem a docência na ocasião desses trabalhos têm a opção de analisar e de refletir sobre o próprio trabalho docente desenvolvido com seus alunos da escola. Nem todos os estudantes-professores aderem a essa proposta, mas um número significativo a aceita e a desenvolve.

suas idas às escolas, na interação com os sujeitos com quem compartilham o trabalho desenvolvido.

Um último ponto relevante referente ao contexto dessa produção escrita diz respeito aos princípios assumidos para a conduta dos estagiários nas escolas.⁵ Guedes-Pinto e Fontana (2006), ao apontarem os pressupostos teórico-metodológicos que as fundamentam na supervisão dos estágios na formação de professores, definem um posicionamento de trabalho que acredita no mergulho do estagiário no cotidiano escolar. Baseando-se em referenciais da antropologia e das ciências da linguagem, principalmente nos estudos de Bakhtin (1992), assumem que é por meio da inserção dos estudantes nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte da escola que serão alicerçadas condições de se construir compreensões sobre o trabalho docente, sobre o que vem a ser professor. As autoras defendem um trabalho junto “com” os sujeitos e não “sobre” eles. Para que isso seja possível, sublinham ser necessário desenvolver algumas sensibilidades que são construídas socialmente, na imersão e na participação das práticas socioculturais da realidade escolar. Assim, é necessário apurar a escuta do outro, o olhar para si, para seus pares e para os outros. E, para que tais sensibilidades sejam trabalhadas, é preciso experimentá-las em meio à trama das relações sociais da escola. O mergulho, portanto, o “estar junto com” o outro, procurando, nessa convivência, inserir-se na dinâmica das relações a partir do contexto vivido, permite chegar-se aos entendimentos ou às compreensões dos sentidos e significados atribuídos pela comunidade escolar a respeito do que vem a ser o ensino, as práticas escolares, o educar, e que foram construídos historicamente naquele local. Sobre isso Fontana e Guedes-Pinto (2009, p. 18 e 19) esclarecem:

Esse percurso que temos seguido tem nos mostrado como o aprendizado desse saber-fazer do cotidiano escolar demanda uma inserção, um mergulho nas relações sociais de cada realidade vivida. E esse mergulho precisa de um tempo, pois a aprendizagem constitui-se na vivência do processo.

Nessa perspectiva, creio que uma aproximação das práticas escolares pode ser construída. No desenrolar dessa inserção e do engajamento na realidade cotidiana escolar, os estagiários elaboram suas próprias compreensões e vão se apropriando do que vem a se constituir o trabalho docente.

5 - No âmbito deste artigo, ora denomino meus alunos como estudantes, ora como estagiários, isto é, as duas denominações são tomadas como sinônimas. Mesmo que oficialmente os estudantes que cursam Didática ou Metodologia não estejam de fato cumprindo o estágio curricular, em função de frequentarem com regularidade a escola, são também nomeados como tais.

Tendo em vista, então, essas considerações iniciais, entendo as práticas escolares como práticas socioculturais que se constituem no desenvolvimento da história humana e que se realizam e se significam na materialidade das relações entre os sujeitos, que exercem determinados papéis sociais e que ocupam determinadas funções dentro de seu contexto de atuação. Em meio a essa malha de relações, a dimensão da linguagem se revela fundamental para adentrarmos na trama dos sentidos e significados ali produzidos cotidianamente, destacando-se, dessa forma, o caráter semiótico presente em uma proposta de ensino na universidade que toma o estágio em uma perspectiva sócio-histórica, como é o nosso caso. Conforme ressalta Bakhtin (1992, p. 62), todo signo é social por natureza e, para apreendê-lo, é necessário levar em conta a situação mediata e imediata em que ele se constrói: “A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. [...] Essa situação é sempre uma *situação social*.” (grifos do autor). Por essa perspectiva, a discussão sobre a produção escrita de estudantes universitários requer que ela seja atrelada ao seu contexto, às suas demandas específicas.

Ainda a respeito da relevância de a linguagem conter indícios para entendermos os processos (de formação profissional e de representação social) em que os sujeitos se engajam, Matencio (2006, p. 95), pesquisadora da área de Linguística Aplicada, nos traz algumas explicações das quais também partilho:

[...] o processo de socialização que se pretende na universidade conduz à ruptura com crenças que os alunos construíram durante um longo processo de socialização, levando-os à (re)construção de uma identidade linguística (e *linguageira*) que lhes habilite a agir *com, sobre e através* da língua(gem), no processo de ensino/aprendizagem. (Grifos da autora.)

Pretendo neste artigo focalizar como questão as relações presentes entre as práticas de escrita na universidade e a formação docente. A produção escrita, portanto, assume um importante papel nesta proposta de ensino na formação de professores.

Práticas de escrita na universidade e formação inicial de professores: muitas relações

Kleiman (2001), ao se posicionar em relação aos estudos acadêmicos sobre o letramento do professor, defende que os pesquisadores levem em conta o fato de as práticas de leitura e de escrita serem contextualmente situadas. Dito de

outro modo, a autora assume a importância de que o letramento desse profissional seja analisado a partir das demandas específicas de seu trabalho, próprias de seu cotidiano e não por referenciais distantes ou artificiais ao seu ofício. Creio que essa premissa postulada por Kleiman (2001) traz contribuições para este estudo no sentido de chamar atenção para que as práticas cotidianas de letramento sejam levadas em consideração ao se tomar o professor como foco de discussão. E, por essa razão, também é por meio delas – das práticas cotidianas – que temos condições mais sinceras de uma aproximação desse profissional. A prática da escrita, nessa perspectiva, ganha uma dimensão importante como forma de possibilitar um acesso aos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos na profissão docente ao que vem a ser o exercício do magistério.

Matencio (2006), compartilhando de pressupostos semelhantes aos de Kleiman (2001), foca o letramento na formação inicial de professores e pontua a necessidade de se olhar para as práticas acadêmicas de leitura e de escrita nas quais esse profissional se insere para entendermos sua construção identitária. Em sua pesquisa, a autora opta por analisar os mecanismos enunciativos presentes nos textos acadêmicos (basicamente toma os resumos de textos produzidos pelos estudantes) no âmbito de um curso de Letras de uma universidade mineira. Matencio (2006) ressalta que a atividade de escrita põe à mostra a relação que cada sujeito constrói com a “língua(gem)”, oferecendo, portanto, pistas didáticas, como ela afirma, para se apreender o processo de construção da identidade profissional do professor.

Koch, Bentes e Cavalcante (2008), ancoradas na Linguística Textual,⁶ destacam o fenômeno da intertextualidade no processo de produção e de compreensão dos textos. As autoras, portanto, buscam nos marcadores discursivos a construção de sentidos possíveis para os textos em circulação na sociedade.

Tendo em vista, por conseguinte, as bases teóricas apresentadas, tomar a análise da materialidade da língua pode ser um dos caminhos a se tomar para adentrarmos aos processos de elaboração de sentidos que os estudantes universitários nas licenciaturas têm construído acerca da profissão docente.

Na área de educação, Charlot (2005, p. 41), pesquisador francês radicado no Brasil e que tem estudado sobre a relação dos sujeitos da escola – alunos e professores, principalmente – com o saber, apresenta um de seus pressupostos: “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. O autor defende em

6 - As autoras tomam como referência para suas análises a definição de texto assumida por Bakhtin.

seu trabalho a importância de se tomar os sujeitos como seres que precisam ter preservada sua singularidade, sem perder de vista sua inserção social e o movimento histórico-cultural em que eles se encontram. Nesse aspecto, a preocupação de que a subjetividade seja considerada nos estudos educacionais, ao mesmo tempo em que ele advoga a importância de não se esquecer das desigualdades sociais presentes na sociedade humana, apresenta pontos de contato com a perspectiva dos estudos bakhtinianos sobre a linguagem. Dito de outro modo, assim como para Charlot (2005) não se pode particularizar demais os fenômenos estudados sob pena de nos perdermos na história, também não se deve generalizar em demasia cada caso pesquisado, sob risco de serem apagadas as singularidades. Para Bakhtin (1992), a língua, ao mesmo tempo em que se manifesta de uma forma subjetiva, também apresenta condicionantes da esfera social mais ampla. Ao analisar aspectos da interação verbal, tomando para discussão a enunciação, Bakhtin (1992, p. 112-113) afirma:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso, o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (Grifos do autor.)

Assim, tomando como referência os posicionamentos dos pesquisadores mencionados, os textos dos estudantes em cursos de formação inicial de professores estarão também impregnados tanto pelo contexto imediato do cotidiano das práticas escritas universitárias quanto da esfera social maior em que se encontra a realidade de tais cursos.

Escritas de estudantes universitários: indícios sobre suas compreensões acerca da profissão docente

O uso discurso do outro para dizer-se: formas de aproximação da docência

Nos dois excertos de textos que seguem, observamos, na forma de textualizar dos estudantes, o uso do recurso da citação do outro para sustentarem e construir seus pontos de vista. E essa forma de citação varia conforme é desenvolvido o caminho de argumentação. Vejamos:

Após o “*Tempo de Regência*”, é preciso refletir, analisar até que ponto foi possível o previsto, o planejado, o fantasiado, concretizar-se no encontro da aula. Até que ponto atingi meus objetivos, os erros, os acertos, os deslizos, o que ficou? Nesse instante, “*Tempo de refletir*”, todas essas questões surgem buscando respostas. [...] Fazendo uma avaliação sobre a regência dada, acho que ela poderia ter sido melhor, talvez eu não tivesse tão preparada assim, para ministrar o conteúdo dado. (Fundamentos do Ensino de Ciências,⁷ 2002)⁸

Aqui também é importante o que Junqueira nos coloca sobre as múltiplas linguagens, no caso com a educação infantil, mas que podem ser trabalhadas com qualquer idade. E essas linguagens só serão conhecidas na interação com o outro; no estar com outro percebemos linguagens que sozinhos não perceberíamos. Seja através de brincadeiras, foto, cinema, teatro, música, enfim, linguagens que sejam atrativas para as crianças. E isso eu penso para ser trabalhado em um próximo estágio ou mesmo em minha futura atuação profissional. (Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2006)

Ao tomarem a palavra por escrito para relatarem suas experiências, nos dois fragmentos identificamos a opção dos estudantes pelo recurso ao texto citado na construção da textualidade de suas narrativas. No primeiro deles a citação é explícita, demarcando o fenômeno de sua intertextualidade (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008), na qual o autor dialoga diretamente com os subtítulos de um texto lido que problematiza o planejamento em relação direta com o acontecimento da aula.⁹ A referência ao discurso do outro se dá pelas marcas tipográficas das aspas e do uso do itálico, indicando a cópia dos subtítulos do texto lido. Essas marcas também apresentam a função de delimitar o tema tratado no texto pelo estagiário – inicialmente aborda sua regência e, em seguida, procura avaliá-la.

No segundo excerto, o uso do discurso do outro ocorre de duas formas: tanto explicitamente – citando o sobrenome do autor do texto lido (“Junqueira nos coloca”) – quanto através da citação autônoma, em que a intertextualidade é percebida de maneira implícita, caracterizando que já se prevê o conhecimento pelo leitor do texto parafraseado (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Identificamos o recurso da citação autônoma por meio do uso de léxicos típicos presentes em textos de autores da corrente histórico-cultural e que foram lidos

7 - Nome da disciplina cursada pelo estudante.

8 - Ano em que a disciplina foi cursada pelo estudante.

9 - Trata-se da leitura do texto de Fontana (2001).

para as aulas (“e essas linguagens só serão conhecidas na interação com o outro; no estar com o outro percebemos...”). Os vocábulos “linguagens”, “outro”, são característicos dessa abordagem teórica.

Dias (2005), ao tomar para exame os modos de textualização de referência ao discurso do outro em textos escritos no contexto de cursos regulares de graduação da área de ciências humanas, verifica que os estudantes fazem uso de forma muito diversificada em suas escritas do discurso do outro. Por essa razão, a autora sinaliza que o estudo dos gêneros científicos deve considerar a heterogeneidade de práticas discursivas que permeiam a formação acadêmica dos estudantes universitários. Isso pode ser notado, pontua ela, através da grande variedade de estratégias de textualização utilizada por eles para referenciar o discurso alheio. Identifica-se tanto um modo de referência mais colado ou preso aos textos-base quanto uma forma mais livre, como no caso da citação autônoma, em que “é possível perceber uma autonomia no plano enunciativo” (DIAS, 2005, p. 92).

Confrontando suas produções escritas com a proposta de estágio em que os estudantes se experimentam na função de professor ou como seu auxiliar, podemos observar que seus dizeres nos remetem tanto a uma aproximação familiar ou mais íntima quanto a um distanciamento do que compreendem por docência. Essa aproximação mais forte pode ser notada quando identificamos maior autonomia nos seus enunciados em relação ao discurso citado. O encadeamento discursivo parece fluir sem a necessidade de se recorrer a uma ativação ancorada nos objetos de discurso (KOCH; ELIAS, 2009). Já o distanciamento se indicia pelo seu dizer sobre a docência mais dependente e insistente quanto ao uso do discurso do outro como busca de autoridade para se sustentar.

Posicionamento dos sujeitos e construção de sentidos sobre a profissão docente

Silva e Matencio (2005) problematizam o processo de construção identitária dos sujeitos nos processos em que enunciam sobre si mesmos. As autoras destacam a complexidade em que reside o defrontar-se para o estudo de processos de construção de sentidos, em meio a movimentos nos quais a questão identitária está em curso.

Conforme já assinalado, tendo em vista a materialidade da língua, na escrita dos textos dos estagiários, podemos afirmar que, quanto maior o grau de independência de sua textualização em relação ao discurso citado, mais facilmente notamos em seus dizeres um processo de apropriação dos sentidos em construção sobre o que

vem a ser profissão docente. Nos dois excertos seguintes, ressalta-se a citação autônoma dos textos-base e também o fenômeno da intertextualidade implícita.

Talvez por considerar imprescindível como parte da minha formação o estranhamento para refletir sobre a prática do estágio, cuja parte integrante é a elaboração deste relatório, continuo com vontade de pensar uma relação professora/estagiária onde possamos registrar juntas nosso processo. Algumas falas que transcrevi aqui eu as registrava perante as professoras, dizendo que seria importante registrar para que eu pensasse melhor sobre aquilo mais tarde. Uma relação na qual este relatório não estivesse sendo só meu... ou pelo menos que houvesse um outro que fosse além deste e além de um possível dela sozinha...

Pois, como já escrevi acima, se contarmos juntas somaremos e subtrairemos: responsabilidades, frustrações, experiências, agonias, êxitos, lágrimas, sorrisos,,, (Estágio Supervisionado, 2002)

As indagações e comentários dos alunos acerca da história, contada com o auxílio de um fantoche foram muito significativos.

O estar na escola e a construção de atividades diversificadas a cada presença em sala de aula fizeram com que surgisse a idéia de não só contar uma história ou de realizar atividades com ela – como já era um costume praticado por mim – mas de representar/apresentar novos elementos que agregassem outros valores à história.

Esse episódio teve aspecto relevante não só para os alunos, pois essa foi a primeira vez que alguém havia contado uma história com fantoche para eles, mas para mim também enquanto estagiária-professora-educadora em constituição, pois havia preparado/ensaiado/praticado muitas vezes o contar da história em casa, na faculdade e com o escutar de outras pessoas das quais eu sempre questionava a respeito. Depois de muitas idas à escola, o medo de estar lá frente com algo do qual eu nunca havia trabalhado, despertou em mim uma sensação inusitada: o desafio de conquistar mais um espaço em sala de aula e com os alunos. (Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2008)

Podemos captar pistas sobre tal independência na autoria dos textos de várias formas: pelo emprego lexical que remete a textos lidos de base bakhtiniana (“o estranhamento para refletir sobre a prática de estágio”, “pelo menos que houvesse um outro que fosse além deste”); pela remissão indireta às questões norteadoras postas nos planos de trabalho das disciplinas cursadas;¹⁰ pelo próprio estilo

10 - Em 2002 ainda não havia uma única questão norteadora no plano de ensino da disciplina, mas sim vários objetivos listados, que diziam respeito à compreensão da escola e de suas práticas educativas. Já no plano de 2008, a questão norteadora era destacada para o estudante: “Como planejar, organizar e desenvolver o processo de ensino?”.

narrativo no modo de construir o texto.¹¹ Vemos que a referência inscrita no desenvolvimento das estratégias textuais revela o uso de remissões exofóricas, isto é, que fazem referência ao contexto e a objetos de discurso que estão fora do texto, mas que um leitor informado das condições de produção do texto – como a docente da disciplina cursada – sabe reconhecer (KOCH; ELIAS, 2009).

Outro aspecto a ser ressaltado se refere ao posicionamento do sujeito em seus enunciados escritos. O posicionamento identitário se torna mais evidente quando o autor narra em primeira pessoa. Silva e Matencio (2005) ressaltam o quanto o dizer “eu” mobiliza a coordenação de várias vozes discursivas. Nos dois excertos, os autores elaboram questões sobre o papel social de professores, posicionam-se frente às responsabilidades assumidas na escola durante o período em que lá estiveram e, em ambos os textos, identificamos a nomeação para a relação tensa/ambígua enfrentada pelo estudante estagiário no cumprimento de tais tarefas. Assim, utilizam as referências: “relação professora/estagiária” e “enquanto estagiária-professora-educadora” em seus dizeres. Ao elaborarem e sistematizarem por escrito o conflito vivido na dinâmica de relações sociais que o estágio demanda, os estudantes se deparam com a necessidade de coordenação de várias vozes discursivas. Silva e Matencio (2005, p. 73) explicitam esse processo:

É assim que o *eu*, apropriando-se da palavra alheia, assinalando as marcas do *outro* no discurso e coordenando vozes e instâncias enunciativas, numa visada bakhtiniana, dá mostras, nos eventos interativos, da assunção de posição(ões) identitária(s) conforme seu projeto discursivo (o que é amplamente ilustrado pelo *corpus* em estudo), em cuja manifestação se imbricam e se pressionam, numa relação de interface, as dimensões do social e do individual/pessoal. E, ao que nos parece, é fundamentalmente nessa confluência, que deixa entrever um espaço de autoria e de autonomia, que se configura pela e na orquestração de vozes, resultado do dialogismo pelo qual nos constituímos, que se encontram os efeitos de unicidade do *ser sujeito*. (Grifos das autoras.)

Conforme destacam, o espaço de autoria e de autonomia se inscreve e se torna visível na medida em que o autor – no nosso caso, o estudante-estagiário em processo de formação profissional – busca orquestrar as diversas vozes discursivas

11 - Embora não esteja presente por escrito nos planos, fez e faz parte da dinâmica de todas as aulas das disciplinas que leciono a leitura de literatura em voz alta no seu início. Em geral leio livros de literatura infantil (uma vez que as disciplinas tratam do eixo teórico-prático de formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental), crônicas ou contos. Depois de lidos, os exemplares são disponibilizados para serem passados um a um entre os estudantes e, junto com isso, realizo um trabalho paralelo de exploração do acervo literário da biblioteca de nossa faculdade.

com as quais se vê desafiado a dialogar. Ao escolherem denominar e identificar esses conflitos, constitutivos, de sua formação, os estudantes deixam marcados por escrito, em seus textos, seus olhares, suas escolhas, suas dúvidas e, por esse movimento discursivo, vão elaborando suas compreensões acerca da profissão docente.

À guisa de conclusões...

A produção escrita dos estudantes no contexto das disciplinas do eixo teórico-prático revela a complexidade dos processos de construção de sentidos sobre o que vem a ser a docência, em que é demandado aos sujeitos relatarem suas experiências vividas na escola no contexto de sua formação profissional. Ao sistematizarem suas dúvidas, dificuldades e conflitos protagonizados com os sujeitos da escola, trazem à tona o desafio de se posicionarem e de refletirem sobre a profissão docente. Vemos desveladas as tensões que constituem essa trama e, ao mesmo tempo, as conquistas alcançadas durante o desenvolver do trabalho de estágio.

A prática de escrita, dentro dessa proposta de ensino na universidade, aparece como uma instância indiciadora para compreendermos os processos de apreensão do trabalho docente. Nessa perspectiva, a escrita afirma-se como um recurso potencializador para os estudantes e também para os professores, seus formadores, aproximarem-se cada vez mais das compreensões em torno das práticas escolares e do cotidiano do profissional professor da escola básica.

Written practices in academic education and its relations to teaching training

Abstract

In this paper I intend to focus on the existing relationship between the daily work of written practice in the academic education and the professional academic training. The empirical data was built from the work that I develop as a professor of disciplines from theoretical-practical approach of initial docent training courses, in which writing occupies a registering and thinking function of the internship experience of the undergraduate students at the Elementary School. I mainly rely on bakhtinian-inspired studies, which consider language to be central to understanding the subject's processes of significance and elaboration of meaning about their

real life reality. Through that perspective, I seek, by analyzing the written texts produced by university students, to bring elements to think about the role of writing in the context of initial teacher training courses.

Keywords: Written practice and teacher training. Writing and training. Language and professors' initial training.

Práticas d'écriture dans l'enseignement supérieur et ses rapports avec la formation d'enseignants

Résumé

J'ai pour but de focaliser dans cet article les rapports qui existent entre l'usage quotidien de la pratique d'écriture dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle de professeurs. Le matériel empirique a été construit à partir de mon travail comme professeur de disciplines appartenant à l'axe théorique-pratique des cours de formation initiale d'enseignants, où l'écriture prend la fonction d'enregistrement et de réflexion des expériences de stage des étudiants en école primaire. Je m'appuie surtout sur les études d'inspiration bakhtinienne, qui considèrent le langage comme fondamental pour qu'on puisse comprendre les procès de signification et d'élaboration de sens des sujets, en ce qui concerne la réalité concrète de leur vie. A partir de cette perspective, à travers l'analyse de textes écrits produits par des étudiants à l'Université, j'envisage d'apporter des éléments pour la réflexion à propos du rôle de l'écriture dans le contexte des cours de formation initiale d'enseignants.

Mots-clés: Pratiques d'écriture et formation de professeurs. Écriture et formation. Langage et formation initiale de professeurs.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, Daniella Lopes. O recurso ao discurso do outro como forma de posição identitária. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, 2005.

FONTANA, Roseli C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, 7, n. 37, maio/junho 2001.

FONTANA, Roseli C.; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Desatando os nós da formação docente**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 44, dez. 2006.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Movimentos do sujeito na produção de sentidos: subjetivação e objetivação. **Scripta**, Belo Horizonte, 8, n. 16, 2005.

Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa

Sandoval Nonato Gomes-Santos*

Caroline Seixas*

Resumo

O objetivo deste estudo é descrever o processo de apropriação de gêneros textuais por licenciandos em Letras na instância da formação profissional inicial. Mais precisamente, no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de Português, ofertada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ocasião em que lidam com a tarefa de produzir e avaliar um projeto didático concebido no Curso de Metodologia e implementado por ocasião de seu estágio supervisionado. Trata-se de gêneros textuais da formação docente, a saber: i) anotações escritas em cadernos de notas pelos licenciandos durante o Curso, em grupos de trabalho, sobre a concepção do Projeto Didático; ii) microaulas ministradas pelos grupos de trabalho para os colegas de Curso com base nos projetos didáticos em desenvolvimento, e iii) artigos acadêmicos produzidos pelos licenciandos como síntese do processo e produto final do Curso. Do ponto de vista teórico e metodológico, as questões que apresentamos são iluminadas, por um lado, pela reflexão sobre o conceito de gênero textual desenvolvida no campo dos estudos do texto e do discurso (com base na referência fundadora de Bakhtin (1929; 1953)) e, por outro, pela reflexão sobre o ensino de língua desenvolvida no campo dos estudos em linguística aplicada e didática de línguas. A hipótese é que a descrição do processo de produção de gêneros textuais constitutivos da formação docente forneçam subsídios capazes de incrementar a reflexão sobre o trabalho do professor de Português para a escola brasileira da contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino de língua. Formação docente inicial. Gênero textual. Trabalho docente.

* Universidade de São Paulo.

Há quem ensine
guiando os outros como cavalos,
passo a passo:
há talvez quem se sinta satisfeito
sendo assim guiado.
Há quem ensine elogiando
o que vê de bom e divertindo:
há também quem se sinta satisfeito
sendo encorajado.
Há quem eduque, sem esconder
o absurdo que existe no mundo, estando aberto a toda
revelação, mas tentando
ser franco com o outro como consigo mesmo,
sonhando com os outros como agora não são:
cada um só cresce se for sonhando.
(DOLCI *apud* SAVIANO, 2010, p. 50)

Introdução

A formação do professor de português é tema de prestígio, entre outros campos acadêmicos, no percurso dos estudos brasileiros em Linguística Aplicada (v., para um estado da arte, KLEIMAN, 2001). Na esteira da contribuição desses campos, este estudo busca explorar a hipótese de que os processos de formação inicial para a docência se constituem pela apropriação de gêneros textuais – gêneros catalisadores, no dizer de Signorini (2006) – cuja incorporação permite um certo exercício do ofício pelos aprendizes de professor, um exercício prévio, um ensaio.

Para tanto, o estudo descreve e analisa o processo de apropriação de gêneros textuais por licenciandos em Letras no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de Português, ofertada semestralmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ocasião em que lidam com a tarefa de produzir e avaliar um Projeto Didático (ou Sequência de Ensino) concebido no Curso de Metodologia e implementado por ocasião de seu estágio supervisionado. Trata-se do que se pode chamar de gêneros textuais da formação docente, compreendendo, no estudo de caso em questão: i) anotações escritas em cadernos de notas pelos licenciandos durante o Curso, em grupos de trabalho, sobre a concepção e o planejamento do Projeto Didático; ii) microaulas ministradas pelos grupos de trabalho para os colegas de Curso, com base nos projetos didáticos em desenvolvimento, gravadas em áudio e vídeo, e iii) artigos acadêmicos produzidos pelos licenciandos como síntese do processo e produto final do Curso.

Explorar a hipótese de que há gêneros textuais que catalisam processos de aprendizagem do ofício conduz-nos a qualificar seu funcionamento na instância

da formação acadêmica: sob a ótica do aprendiz do ofício, os gêneros textuais que circulam na formação são objetos de estudo que se converterão em instrumentos do trabalho de ensino do futuro professor. Em outros termos, são instrumentos de ensino constitutivos da caixa de ferramentas de que o aprendiz de professor se apropria no âmbito da formação inicial. Talvez esta fosse uma pergunta central em todo projeto de formação do professor – como o profissional (em formação inicial e continuada) constrói sua caixa de ferramentas, de que ela se compõe, qual a sua extensão?

Ao longo do exercício da profissão, essa caixa ou arsenal de instrumentos – *outillage*, nos termos de Schneuwly (2001) – vai, por hipótese, diversificando-se – novos instrumentos são a ela integrados, instrumentos tradicionais caem em desuso ou são remodelados –, processo em que intervêm determinações de natureza sociológica, cultural e histórica, bem como aquelas decorrentes das vicissitudes das interações em sala de aula entre professor e aluno. Trata-se, portanto, de uma caixa de ferramentas que, ao incorporar elementos da tradição e da cultura escolar, é instanciada no intercâmbio comunicativo, não sendo suas propriedades definidas absolutamente *a priori* nem preexistentes a seu uso na sala de aula.

Assim formulado, o objetivo de compreender os modos de apropriação de gêneros textuais do ofício de ensinar por licenciandos em formação profissional inicial exige explicitar em qual base teórica assentamos nosso ponto de vista sobre o trabalho de ensino e os gêneros textuais.

Do ofício de ensinar: gêneros textuais como instrumentos didáticos

O que funda o estatuto da ação de ensinar? Para Tardif e Lessard (2005), ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, agindo sobre suas capacidades de aprender, para os educar e os instruir, com a ajuda de programas, de métodos, de livros, de exercícios, de normas, etc.

A linguagem é dispositivo central nessa ação, já que é por ela e nela que se materializa a intencionalidade didática do trabalho de ensino; muito mais central, talvez, do que qualquer outra forma social de circulação e apropriação de conhecimento.¹

Na percepção de Schneuwly (2009), o trabalho de ensino medeia o processo de circulação de objetos de saber na situação didática, em que tais objetos, uma vez previstos como objetos de ensino nos programas e currículos,

1 - O que remete ao sentido etimológico do ato de ensinar (*insignare*): “fazer conhecer pelos signos” (*faire connaître par les signes*), segundo a definição de Rey (1992, p. 695), mencionada por Schneuwly (2009, p. 32).

transformam-se, em decorrência de determinações de diversa ordem, em objeto ensinado. Assim, o objeto ensinado é “o resultado constantemente retrabalhado da ação do professor, que segue uma lógica própria, articulado continuamente à outra ação, a aprendizagem escolar, que, por sua vez, segue a lógica dos alunos”² (SCHNEUWLY, *op. cit.*, p. 24).

Dois gestos didáticos fundadores conformam esse processo de construção do objeto ensinado e são mediados pelo trabalho de ensino: por um lado, os objetos de saber são tornados presentes (presentificados) na cena didática “por diferentes procedimentos de ensino (objetos, textos, fichas, exercícios, situações-problema etc.)”; tornam-se, portanto, objetos de uso, de consumo, “a propósito do qual novas significações podem e devem ser elaboradas” (SCHNEUWLY, *op. cit.*, p. 31).³ Por outro lado e em relação de reciprocidade com esse gesto de presentificação, os objetos são elementarizados, ou seja, determinadas dimensões ou aspectos deles constitutivos são eleitos como pontos ou tópicos a serem tratados como objetos de estudo particulares. Sendo constituído em linguagem, em seus diferentes registros semióticos, trata-se de um processo de dupla semiotização.

No processo de construção do objeto ensinado, o trabalho docente atua pelo uso de instrumentos didáticos, um conjunto complexo de dispositivos que permite criar o contexto (*milieu*) em que a interação didática ganha corpo:

(...) uma série de elementos que em conjunto permitem a transformação possível da relação do aluno com o objeto de ensino de que ele deve se apropriar: tanto as fichas quanto os comandos das atividades; os meios de expor, a linguagem e a gestualidade; todo dispositivo material que atua, em um dado momento, quando se está em um contexto didático. Notemos que se trata necessariamente de um espaço a ser considerado multimodal (SCHNEUWLY, *op. cit.*, p. 32).⁴

Três categorias de instrumentos didáticos são distinguidas por Schneuwly (*op. cit.*, p. 33-4). A primeira compreende os instrumentos constitutivos do ambiente institucional e material da escola, não sendo determinados por uma disciplina

2 - *L'objet enseigné est (...) le résultat sans cesse retravaillé de l'action de l'enseignant, suivant sa propre logique, articule continuellement à cette autre action, l'apprentissage scolaire, qui suit la logique des élèves.* Traduções de obras não publicadas em português, neste artigo, são de nossa responsabilidade.

3 - *à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves.*

4 - *une série d'éléments qui, ensemble, font qu'il y a transformation possible du rapport de l'élève à l'objet d'enseignement qu'il doit s'approprier: aussi bien des fiches que des consignes de travail, des moyens de montrer, bien entendu le langage et la gestualité, tout le dispositif matériel qui contribue à un certain moment qu'on est dans un milieu. Notons qu'on est ici nécessairement aussi dans un espace qu'il faut considérer comme étant multimodal.*

escolar em particular: o tempo e o espaço da aula (incluído o mobiliário), a lousa, o giz e a caneta-piloto, o retroprojetor e o projetor de *slides* (*datashow*), as fichas de exercícios, os livros, o caderno, o computador, etc.

As outras duas categorias de instrumentos didáticos vinculam-se ao funcionamento das disciplinas escolares. Trata-se de instrumentos que permitem a implementação dos dois processos anteriormente mencionados: a presentificação – o encontro e a interação do aluno com o objeto de ensino – e a elementarização – o direcionamento da atenção do aluno para determinadas dimensões (elementos, pontos) constitutivas desse objeto.

Entre essas duas categorias, a primeira compreende instrumentos de ordem material, ou seja, o conjunto do material escolar: livros didáticos, registros em áudio e vídeo, cadernos de exercícios, apostilas, textos xerocopiados etc. A segunda compreende o conjunto de discursos elaborados pela escola sobre o objeto de ensino, os modos como ele é exposto verbalmente na aula, os modos como se configura na interação entre professor e aluno – por exemplo, por meio do par pergunta-resposta (GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009).

Schneuwly assinala que não há relação de exterioridade entre as duas categorias de instrumentos didáticos vinculados a uma disciplina, já que

a relação entre função no processo de semiotização – presentificar/elementarizar – e categoria do instrumento didático não é unívoca: a segunda categoria também pode garantir o acesso do aluno ao objeto de ensino, tanto quanto o material escolar pode assegurar, por formas específicas, o direcionamento da atenção do aluno (SCHNEUWLY, 2009, p. 34).⁵

Os instrumentos do trabalho de ensino – de ordem material e de ordem discursiva – guardam uma natureza semiótica constitutiva, configurando-se, na situação didática, como gêneros textuais particulares à ação docente, gêneros **para** ensinar.⁶ Considerada a hipótese de que, ao planejar e implementar seus projetos didáticos, o professor incrementa continuamente sua caixa de ferramentas pela

5 - *Le rapport entre fonction dans la sémiotisation – rendre présent et montrer/mettre en évidence – et catégorie n'est cependant pas univoque: la seconde catégorie peut également garantir la rencontre de l'objet, tout comme inversement le matériel scolaire peut assurer, par des formes spécifiques, le guidage de l'attention.*

6 - Esse funcionamento se distingue daquele que assumem os gêneros textuais quando tomados como gêneros **a** ensinar, situação em que funcionam como objetos de ensino, sobre o qual atuam, de maneira complementar, mas não necessariamente simultânea, o trabalho de ensino do professor e as estratégias de aprendizagem dos alunos, um e outras engendrados por diferentes ritmos, estilos e táticas. A distinção entre “gêneros para ensinar” e “gêneros a ensinar” inspira-se naquela proposta por Hofstetter e Schneuwly (2009) entre “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar”.

recepção e produção de gêneros textuais transformados em instrumentos de ensino, a questão de que nos ocupamos aqui é como se opera esse processo de recepção-produção dos gêneros-instrumentos quando se trata de profissionais em formação inicial para a docência.

Ora, captar esse processo supõe, a nosso ver, aderir a uma perspectiva genética de compreensão dos gêneros textuais, considerando-os não como formas em que se alojam conteúdos, mas como compósitos cuja geração supõe diálogo entre indivíduos e entre textos. É esse princípio dialógico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929; BAKHTIN, 1953) o desafio constante da investigação que toma o conceito de gênero no interior de uma concepção de linguagem como prática social.

Na perspectiva genética de que falamos, descrever e analisar gêneros textuais supõe tomá-los nas práticas em que são gerados, no acontecimento que permite suas condições de emergência; em uma palavra, e para falar em termos metafóricos, nas faíscas, nas centelhas produzidas pelo encontro (confronto, reencontro) de textualidades e subjetividades. É à descrição e à análise de um caso particular desse processo que se dedicarão as próximas seções deste estudo.

O contexto acadêmico de formação profissional

O campo social particular em que se processou a apropriação dos gêneros de que nos ocupamos é a formação acadêmica para a docência, mais especificamente o Curso de Metodologia do Ensino de Português II (EDM 0406), componente curricular constitutivo da Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) ofertado no segundo semestre do ano acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O Curso tem carga horária de 120 horas e busca proporcionar aos licenciandos a reflexão sobre teorias e práticas de ensino de língua portuguesa, fornecendo subsídios metodológicos para tanto, viabilizando e orientando práticas de estágio.⁷

A turma é formada por alunos de idades diversas, fato típico no ambiente acadêmico, numa universidade pública situada na metrópole paulistana. Trata-se de turma numerosa, composta por aproximadamente 60 alunos. Para o ingresso na licenciatura, é necessário que os alunos tenham concluído, no mínimo, metade das disciplinas do bacharelado em Letras,⁸ embora muitos prefiram primeiro obter o

7 - Do total de 120 horas, 60 horas correspondem às aulas na universidade, e outras 60 horas, ao estágio realizado pelos licenciandos. Além dessas, outras 120 horas são obrigatórias no âmbito da disciplina Metodologia de Ensino de Português I, que antecede a de que tratamos aqui e é ofertada no primeiro semestre do ano acadêmico.

8 - O que se identifica com o tradicional regime de formação nas universidades brasileiras, que tinha por base o esquema “3 + 1”: a garantia do título de bacharel após três anos de integralizado o currículo

título de bacharel, para, depois, fazer o curso de licenciatura, além de encontrarmos nas turmas muitos alunos que já atuam como professores (mesmo sem possuir o título de licenciado).

O projeto do Curso

O projeto do Curso articulou um conjunto de atividades implementadas entre agosto e dezembro de 2010. Tais atividades articularam-se em torno de um dispositivo didático particular: os licenciandos deveriam elaborar e avaliar um projeto didático concebido no Curso de Metodologia e implementado por ocasião de seu estágio supervisionado. Com base nesse objetivo global, o conjunto de atividades acadêmicas do Curso permitiu a produção de diferentes textos pelos alunos e compreendeu:

- Discussões coletivas: a partir da leitura individual de bibliografia específica da área (que deveria ser realizada antes de cada aula), os alunos eram orientados a debater sobre assuntos relacionados à prática docente e ao ensino de língua materna, com foco no planejamento e execução do trabalho de ensino, tocando em pontos específicos como a interação em sala de aula, o processo de transposição e sequenciação didáticas, além dos elementos didáticos do trabalho de um professor (como os objetos de ensino, as práticas de linguagem, os gestos e instrumentos didáticos, as tarefas, etc.).
- Discussões e registro, em grupo, do processo de elaboração do Projeto de Ensino: em grupos de trabalho, os alunos elaboraram o projeto de ensino implementado no estágio, processo que foi registrado por eles em cadernos de notas disponibilizados pelo professor. As notas topicalizam o plano individual da sequência de cada aluno, como também as discussões que nortearam as escolhas do grupo e eventuais alterações no decorrer da implementação do projeto.
- Apresentação de microaulas, em grupo: nessa atividade, cada grupo foi convidado a apresentar para os demais colegas da turma uma aula do projeto em desenvolvimento, através de intervenções que duraram cerca de quinze minutos cada e buscaram simular a situação didática com a qual os

e título de licenciado, condicionado à integralização curricular complementar relativa ao Curso de Didática (Geral e Didáticas Especiais, entre as quais, do Português, no 4º ano), além de outras disciplinas pedagógicas.

licenciandos se confrontariam por ocasião da implementação do projeto, no estágio de regência.

- Elaboração individual de artigo acadêmico sobre o estágio realizado: após a implementação de cada projeto durante o estágio em regência, os alunos elaboraram um artigo acadêmico em que descreveram as atividades realizadas, o objetivo do projeto, as dificuldades encontradas, as alterações no cronograma inicialmente pensado, além das referências teóricas que nortearam uma breve análise do processo de implementação.

Corpus

A implementação desse conjunto de atividades permitiu a produção individual, em grupos e coletiva de um conjunto amplo de textos pelos licenciandos. Muitos outros textos foram provavelmente gerados ao longo das atividades, os quais se mantiveram à sombra da mediação do professor-formador e, portanto, de sua possibilidade de registro. Um exemplo são as intensas discussões orais que ocorreram tanto coletivamente, quando da discussão sobre os textos recomendados para as aulas, quanto nos grupos de trabalho, quando da elaboração dos projetos de ensino.

Ao observarmos os três gêneros produzidos pelos alunos durante o Curso, percebemos que o projeto de ensino vai sendo trabalhado pouco a pouco, em primeiro lugar a partir das notas, pelas quais podemos visualizar como ele foi se tornando presente nas discussões iniciais feitas em aula e nas discussões nos grupos de trabalho; em segundo lugar, na apresentação da microaula, momento de expor aos colegas e ao professor uma porção do planejamento feito em grupo; e em terceiro lugar, na elaboração do artigo acadêmico, numa produção de caráter ensaístico, na qual caberia ao aluno não somente expor como se deu a elaboração e implementação do projeto, como também observá-lo de maneira crítica, avaliando alguns aspectos desta implementação. A análise dos gêneros produzidos nos leva a perceber, em última análise, os diferentes modos com que construíram seu próprio processo de aprendizagem.

Gêneros textuais da formação docente: dois estilos de apropriação

Para ilustrar a descrição a seguir, optamos particularmente pelas produções de dois alunos: o aluno P. e a aluna L., selecionados com base na percepção de que se tratou de dois casos passíveis de contraste, dadas suas aparentes diferenças, traço que, aliás, atravessa o amplo *corpus* de textos. Com efeito, as produções dos dois alunos permitem entrever e apreciar como o mesmo objeto de saber (o projeto de ensino

e os demais gêneros textuais em que se baseou sua produção e implementação) é reconstruído de duas formas particulares, com base em diferentes modos de inserção nas atividades do Curso e de recepção dos textos que nele circularam.

As notas

Com o objetivo de consignar as atividades desenvolvidas aula a aula, as notas são utilizadas tanto como dispositivo didático, na medida em que levam os alunos compulsoriamente a refletir sobre suas atividades do dia no momento em que efetuam os registros, quanto como instrumento de regulação, já que foram objeto de avaliação no Curso. Elas tornam visível a gênese dos projetos de ensino, pois é nelas que os alunos registraram os aportes teóricos que os guiaram, as discussões entre os integrantes de cada grupo que foram conduzindo a delimitação do projeto, a participação do professor, direta ou indiretamente, além de comentários a respeito das apresentações das microaulas do próprio grupo e dos demais. Os tópicos discursivos e os elementos textuais variam no conjunto de notas, pois, a cada aula, um integrante do grupo era responsável pelas anotações, devendo, ao final do curso, haver ao menos uma anotação de cada integrante, de acordo com as instruções dadas pelo docente. Complementarmente, observa-se certa regularidade nas anotações, já que são fruto de uma mesma aula, vivida por indivíduos distintos.

A leitura dos cadernos aos poucos possibilita visualizar a estrutura do curso, formando uma moldura geral relacionada às atividades desenvolvidas pelos alunos, além de permitir a verificação das distintas maneiras de se perceber e registrar uma mesma atividade vivida em grupo, sendo, portanto, uma importante amostra de como a linguagem se reformula de diferentes maneiras no contexto de sala de aula. As notas compreendem, então, uma importante fonte no exame da apropriação do gênero projeto de ensino, pois trazem consigo a reflexão vivida para se chegar a tal apropriação e são também materializações do processo de aprendizagem.

Podemos observar, por exemplo, na produção do gênero notas, que P. e L., mesmo tendo recebido a mesma orientação proveniente do mesmo professor, fizeram seu registro, isto é, reconfiguraram a mesma mensagem, de maneiras distintas, de acordo com parâmetros próprios. As anotações de P., em geral, são concentradas e precisas, de maneira a descrever as atividades da turma, como também as atividades do grupo de trabalho do qual fez parte. Por sua vez, em seu caderno de notas, L. age de maneira narrativa e argumentativa, trazendo à tona, com detalhes, as atividades do grupo como um todo e também as internas a seu grupo.

TABELA 1: Notas dos alunos P. e L.

NOTA feita por P (9/11/10)	NOTA feita por L (9/11/10)
Assistimos a apresentações.	A aula, assim como a anterior, tratou da apresentação de micro aulas. O primeiro grupo a se apresentar elaborou uma aula acerca da coesão em narrativas fazendo uso de histórias em quadrinhos. O quadrinho selecionado como material didático para a micro-aula foi “Persepolis”. O segundo grupo também trabalhou com quadrinhos. Distribuíram uma folha com os desenhos dos quadrinhos e com os balões vazios para serem preenchidos O terceiro grupo buscou trabalhar elementos de argumentação através da descrição da eleição do Tiririca a deputado federal. O quarto grupo trabalhou o exercício da linguagem poética através da elaboração de um festival. A micro aula apresentada tratou da leitura de trechos de “carta a um jovem poeta”. Houve também a leituras dos poemas vencedores do festival. O quinto grupo falou sobre coerência. Iniciou tratando questões como “o que é um texto”. Depois seguiu apresentando exemplos de frases que apresentavam incoerência. A atividade consistiu na discussão de uma série de questões acerca das capas de revista apresentadas. A sequência termina com a proposta de uma dissertação. O sexto grupo trata de biografias e autobiografias. A micro aula iniciou-se com uma explicação acerca do uso da informática e as mudanças sociais que esse uso provocou. Mencionou a questão da escrita acerca da vida em redes sociais, chegando assim ao gênero biografia. Depois houve a proposta de escrita de um texto que se aproximasse do gênero biografia, o tema era: “Um dia em minha vida. O último grupo trabalha narrativa através do conto. Comparação entre o contista e o fotógrafo. Leitura do primeiro parágrafo do conto “A cartomante” de Machado de Assis. Atividade produção de uma re-criação de uma história, de uma narrativa, baseada no conto “O lixo” e chegar a uma produção de texto.

Claramente perceptível a grande diferença entre ambos, observamos como se deu o registro da mesma aula pela mesma atividade (o registro da nota). A aula do dia 9/11/10 consistiu na apresentação de microaulas de diversos grupos da

turma. A nota de P., como ocorre em boa parte do caderno de seu grupo, é bastante precisa e pontual. Com apenas uma frase, na primeira pessoa do plural, P. descreve a atividade desenvolvida por seu grupo durante a aula nesse dia. L., no entanto, narra com detalhes a apresentação dos sete grupos que fizeram sua exposição oral, procurando descrever o objeto de ensino em questão, além das atividades propostas pelos projetos de ensino desses grupos. Além disso, L. também faz citações precisas de textos utilizados. No exemplo mencionado, notamos que P. descreve, de fato, as atividades de seu grupo e da perspectiva do próprio grupo. A nota de L., no entanto, constrói-se da perspectiva dos outros grupos que estão se apresentando.

As microaulas

As microaulas se constituem também em ocasião de apropriação do gênero projeto de ensino, na medida em que os licenciandos tiveram que eleger uma porção desse projeto, convertendo-a em um simulacro de aula, uma tentativa de recriar o ambiente escolar (de forma muitas vezes caricatural).

Observa-se que a implementação dessa atividade como dispositivo didático pelo professor da turma foi o que possibilitou aos licenciandos um distanciamento não só de seu próprio projeto de ensino, como também dos demais colegas, o que se materializou, entre outras posturas, em sua adesão ao papel de aluno nas interações que ocorreram durante a apresentação.

Tendo sido apresentadas em grupo, as microaulas variaram com relação a sua estrutura de acordo com a maneira como foi criado o ambiente necessário para a realização da atividade, razão pela qual esboçamos uma classificação em dois tipos de acordo com o grau maior ou menor de simulação da atividade:

- meta-aula: apresentações que procuram descrever e relatar para os colegas os elementos do projeto. Nesse formato, o grau de simulação é mínimo, não sendo encontrados gestos típicos do trabalho do professor, uma vez que se assemelham a exposições orais, tais como seminários acadêmicos.
- misto: apresentações que procuram mesclar a descrição e o relato dos componentes do projeto de ensino, em discurso expositivo, com a simulação efetiva de uma aula em que se pode observar instrumentos didáticos presentes na prática docente como o uso do par pergunta-resposta (GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009) que conduz muitas vezes à elementarização dos objetos de ensino e permite que sejam destrinchados para os alunos-colegas-assistentes.

A configuração das microaulas de P. e L. indicia novamente modos de apropriação particulares a cada um dos licenciandos. Complementarmente às notas, que traziam a maneira como os alunos recebiam a voz do professor, dos textos discutidos e das exposições dos colegas, além de registrarem atividades feitas pelo próprio grupo; as microaulas revelam a seleção de elementos do projeto, de dimensões do objeto de ensino nele previsto e sua publicização para os colegas. Aqui, mais uma vez, é claramente perceptível como P. e L. produzem gêneros com o mesmo objetivo, e como o resultado dessa produção materializa processos de apropriação mais ou menos particulares a cada um desses sujeitos.

A apresentação de P. consiste basicamente em exposição precisa dos textos elencados como instrumentos didáticos no projeto de ensino de seu grupo. São lidos trechos dos textos escolhidos e apresentados muitos exemplos de atividades que podem ser propostas com o uso dos textos. Essa maneira de expor parte de sua produção mantém características das notas, na medida em que é precisa, pontual, descritiva, expositiva.

QUADRO 1: Excerto de microaula de P. (01:45 - 03:05 min.)

P: (...) o segundo texto de narrativa de viagem já pro ano de mil e quinhentos é a carta de descobrimento de pero vaz de caminha.. o TREcho que nós selecionamos é um trecho piquininho, eu vou ler.. quatro linhazinhas dele... e dali avistamos homens que andavam pela praia uns sete ou oito segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro.. é justamente as primeiras impressões dos nativos quando eles chegam né... [fecha a porta da sala]... aí continua assim ele descrevendo.. pardos, nus, sem coisa alguma que descobrissem suas vergonhas.. traziam arcos nas mãos e suas cerdas.. vinham todos rijamente em direção ao batel e nicolau coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos e eles os depuseram... então é.. o que pode ser trabalhado nesse texto?.. desc é a a a... o ato de descrever as pessoas né na visão do conquistador europeu.. é... e também uma coisa interessante.. isso aqui é fato ou é ficção?.. é fato que tá sendo narrado e é um fato... e:... e o contexto da expansão marítima portuguesa né.. a visão do conquistador no ano de mil e quinhentos (...)

A aula apresentada por L. não só apresenta os textos utilizados como instrumentos didáticos como também simula explicitamente a implementação do projeto, por meio de uma aula dada aos colegas, que fingiam ser alunos de ensino fundamental. A exposição de L. traz gestos típicos da prática docente; faz uso da lousa, interage diretamente com os alunos pelo par pergunta-resposta, além de construir em conjunto com eles as conclusões a que deveriam chegar com a aula.

QUADRO 2: Excerto de microaula de L. (3:13 – 3:40 min)

L: bom.. vamos aqui com nosso primeiro hai-kai... ((lê o hai-kai escrito previamente na lousa e aponta com o dedo conforme vai lendo)) pétala caída que torna ao galho a!! é a borboleta.. bom.. cadê o giz? tá aqui? tá... quais são as palavras fundamentais as palavras mais importantes do nosso poeminha? [aponta com o braço para a lousa e direciona o olhar para os alunos] quem sabe?

Alunos: pétalas

L: PÉtala ((sublima a palavra pétala na lousa))

Alunos: borboleta

L: e borboLEta ((sublinha a palavra borboleta na lousa))... muito bem

Observamos então que tanto P. quanto L. expõem o que aprenderam a respeito da prática docente e fazem referência direta ao texto trazido como instrumento didático. Contudo, a maneira como o objeto de saber é apresentado aos colegas e ao professor é bastante distinta nas duas apresentações. P. mantém em seu enunciado, assim como o fez nas notas, a descrição objetiva e precisa de seu projeto de ensino, ao passo que L. apresenta seu projeto simulando o trabalho de um professor, não somente por sua elocução, mas também por sua gestualidade e pelo uso da lousa e do giz.

Os artigos acadêmicos

Os artigos trazem a descrição do contexto escolar no qual foram realizadas as intervenções de estágio, com características da instituição que acolheu o licenciando, além de dados do docente em cuja turma se realizou a implementação do projeto. Após essa contextualização inicial, os artigos trazem descritos os objetivos do projeto de ensino desenvolvido, as atividades efetivamente realizadas e considerações analíticas ilustradas pelas referências teóricas discutidas no Curso, a respeito da elaboração do projeto e sua implementação. Podemos observar também como ocorreram mudanças na sequência inicialmente pensada (a qual acompanhamos pelo gênero notas), tanto por exigência das instituições de ensino, quanto por necessidade de adequação à turma na qual ocorreu a implementação.

É possível afirmar, portanto, que o gênero artigo encerra as atividades desenvolvidas durante o Curso, uma vez que permite não apenas a descrição e o relato das atividades vivenciadas (como encontramos nos gêneros notas e microaulas), mas a avaliação da própria vivência da prática escolar, por meio da implementação do projeto. Outra vez P. e L. deixam emergir, à sua maneira, o processo de aprendizagem do mesmo objeto de saber.

O artigo de P. justifica, descreve e analisa seu projeto, com características que muitas vezes fazem lembrar a apresentação da microaula; seu artigo é repleto de tabelas, siglas e traz, em anexo, os textos usados como instrumentos didáticos.

Em seu artigo, P. elege como tópico central de problematização o uso das novas mídias contemporâneas, em especial a Internet, como instrumento didático para o ensino da língua materna. Defende seu uso para propiciar uma aproximação dos alunos com o objeto de estudo proposto (as narrativas de viagem), de forma a articular o uso de recursos da mídia digital com o estudo escolar da literatura.

QUADRO 3: Excerto da introdução do artigo acadêmico de P.

(...) A intenção, a priori, será fazer com que os alunos estejam aptos a descrever um local visitado pessoalmente ou através da Internet (...).

Esse tópico percorre quase toda a extensão do artigo e de diversas formas, tendo sido saliente no conjunto de notas e na microaula do grupo de que P. fazia parte. São apresentadas inúmeras sugestões de atividades, geralmente pesquisas para serem realizadas em casa pelos alunos, bem como diversas justificativas para o uso da Internet.

O artigo de L. apresenta caráter narrativo, assim como muitas das notas de seu grupo; descreve e analisa a implementação do projeto a partir de um problema levantado no início do artigo: “Dar-se-ia a substituição de significados da mesma forma tanto no momento material como no poético?”. Em seu artigo, L. faz referência ao mesmo texto já citado nas notas e na microaula, utilizado para justificar e embasar as opções didáticas de seu projeto:

QUADRO 4: Excerto de artigo de L.

(...) Deu-se então início a uma atividade de pesquisa que apontasse algum ponto sólido que funcionasse como partida para a inserção do aluno no universo poético e na compreensão e produção de metáforas. Tal ponto foi encontrado na obra “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação” de Tizuko Morchida Kishimoto que coloca o faz-de-conta como o elemento fundamental para a gênese da metáfora. Assim, surgiu no grupo o desejo de observar a passagem do faz-de-conta à produção da metáfora. (...)

Relações intertextuais – de natureza temática e formal – atravessam os textos produzidos por P. e L. ao longo do percurso de geração dos três gêneros textuais

de que se foram apropriando com vistas à geração do projeto de ensino: em seu planejamento (pelas notas), na simulação de sua implementação (pelas microaulas) e na avaliação da implementação efetiva (pelos artigos acadêmicos).

A descrição desse percurso, conforme propusemos, aponta para aquilo que talvez marque mais centralmente o processo de geração dos gêneros textuais – sua natureza intergenérica constitutiva. Nesse percurso, conformam-se estilos mais ou menos particulares aos sujeitos, como “reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 265).

Considerações Finais

A descrição do processo de apropriação de gêneros textuais por licenciandos em Letras que propusemos ajuda-nos a refinar pelos menos dois pressupostos da reflexão sobre a formação docente ensejada pela academia brasileira.

O primeiro diz respeito à indissociabilidade entre formação e trabalho, e a posição central desse último em qualquer investimento de formação. Nessa direção, formar o professor é, em grande medida, ensiná-lo a compor sua caixa de ferramentas, a manejar os instrumentos de seu trabalho, a pensar e a agir sobre eles de maneira autônoma. O conceito de gênero textual aparece vigoroso nesse empreendimento – qualificado pela teoria do trabalho docente, é descrito e analisado como instrumento didático no trabalho de ensino, esse último compreendido como ação semioticamente motivada, como *in-sign-are*.

Mas que tipo de aproximação do trabalho de ensino é possível no contexto da formação profissional inicial? Na situação particular de que tratamos, essa aproximação se baseou em um dispositivo de formação que permitiu a inserção protagonista em práticas de recepção e produção de gêneros textuais pelos licenciandos, entre as quais: anotar para planejar, simular para implementar, implementar para avaliar. Não nos esqueçamos de que se trata de práticas de letramento, o que inevitavelmente remete ao segundo pressuposto da reflexão sobre a formação, qual seja o de que formar é também letrar o professor, torná-lo efetivamente a autoridade em educação.

Por fim, vale destacar que o traço comum do circuito de práticas de letramento constitutivas da formação é que todas pressupõem um grau sofisticado de ficcionalização (no sentido vygotskiano da noção (VIGOTSKI, 2003)). Na instância da formação, como no trabalho escolar efetivo, a produção de um projeto de ensino é sempre a proposição de um projeto de dizer, uma aposta ficcional. É precisamente essa natureza ficcional da situação institucional de

ensino do ofício que insere o aprendiz no desafio de encenar ser professor ainda não sendo, no desafio de se posicionar nessa entrecena. É também o que permite ao professor-formador esse gesto movediço de “sonhar *com os outros como agora não são*”.

Talvez esteja aí uma indicação possível para a tarefa de formação das novas gerações de professores para a nossa escola pública brasileira, bem simbólico e material central no processo de reinvenção do país.

Textual genres in the initial professor training: The Portuguese teaching project

Abstract

The aim of this study is to describe the appropriation process of textual genres by licentiates in literature in the framework of the initial professor training. More specifically, in the framework of Portuguese Teaching Methodology course, proposed at the Faculty of Education of the University of São Paulo (Brazil), opportunity during which the students can deal with the task of producing and evaluating a didactical project developed during the Methodology course and implemented during the supervised internship at the Elementary and High schools. It is about textual genres of the professor's training, such as: i) comments written in notebooks by the licentiates during the course, in study groups, about the conception of the didactic project; ii) micro-courses given by the work groups to their colleagues based on the didactical projects underway, e iii) academic papers produced by the licentiates as a summary of the final process and product of the course. From a theoretical and methodological point of view, the presented issues are enlightened, on one hand, by the reflection on the concept of textual genre developed in the field of text and discourse studies (on the basis of the funding reference of Bakhtin (1929; 1953)) and, on the other hand, by the reflection on the language teaching developed in the field of Applied Linguistics and Didactic of Languages studies. The hypothesis is that the description of the production process of textual genres that constitute the professor training give subsidies capable of reinforcing the reflection on the Portuguese teacher's work to the Brazilian contemporary school.

Keywords: Language teaching. Initial academic training. Textual genre. Academic work.

Genres textuels dans la formation initiale de l'enseignant: le projet d'enseignement du portugais

Résumé

Le but de cette étude est de décrire le processus d'appropriation des genres textuels par des étudiants dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants. Plus précisément, dans le cadre du Cours de Méthodologie d'Enseignement de la Langue Portugaise, offert à la Faculté de Sciences de l'Éducation, à l'Université de São Paulo (São Paulo, Brésil). Pendant le cours, les étudiants doivent produire et évaluer une séquence d'enseignement mis en œuvre à l'occasion de leur pratique en tant que stagiaire dans des écoles du primaire et du secondaire. Dans le processus de production de la séquence d'enseignement les étudiants produisent également une gamme variée de genres textuels, appelés ici « genres de la formation des enseignants », à savoir: i) des notes écrites décrivant le processus d'élaboration de la séquence d'enseignement, ii) des (micro) leçons adressées aux camarades de classe, et iii) des articles scientifiques décrivant et analysant le processus de mise en œuvre de la séquence d'enseignement. Les questions théoriques et méthodologiques que nous présentons sont éclairés d'une part, par la réflexion sur la notion de genre développée dans le domaine des études du texte et du discours (basées sur la référence à Bakhtine (1929, 1953)) et deuxièmement, par la réflexion sur l'enseignement de langue développée dans le domaine des études en Linguistique Appliquée et en Didactique des Langues. L'hypothèse, c'est que la description des processus de production de genres textuels peut fournir des apports susceptibles de renforcer la réflexion sur le travail de l'enseignant de portugais pour l'école brésilienne de la contemporanéité.

Mots-clés : Enseignement de langue. Formation de l'enseignant. Genre textuel. Travail enseignant.

Referências

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, (1929), 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, (1953), 2003.
- GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG-FALE, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, Bernard. Savoirs en (trans)formation. *Au cœur de l'enseignement et de la formation*. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 7-40.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. Université de Genève, **Repères**, n. 22, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.

SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SAVIANO, Roberto. **A beleza e o inferno**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Original publicado em 1935.

De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ?

Céline Beaudet*

Véronique Rey**

Résumé

Nous nous proposons ici d'approfondir la distinction entre écriture heuristique et écriture communicationnelle et professionnelle, d'une part, et d'examiner, d'autre part, les fondements de la didactique des écrits professionnels. Dans le but d'illustrer notre propos, nous ferons part d'une expérimentation en cours dans le nouveau Master Rédacteur professionnel de l'Université d'Aix-Marseille, expérimentation qui vise à valider l'effet d'un parcours spécialisé en rédaction professionnelle sur les rédactions étudiantes. Notre article concerne tous les spécialistes de l'enseignement de l'écrit dans le supérieur.

Mots-clés : Rédaction professionnelle. Rédaction universitaire. Didactique de l'écrit. Littératie.

Les chercheurs de langue française s'intéressent depuis moins longtemps que leurs homologues de langue anglaise à la didactique de l'écrit universitaire (POLLET, 2001, 2004 ; REUTER, 2004 ; CHARTRAND ; BLASER, 2008). Une certaine résistance culturelle ainsi qu'une tradition scolaire littéraire obligatoire pour tous pourraient expliquer cette différence d'intérêt. Quoi qu'il en soit, la question des compétences à lire et à écrire à l'université se pose maintenant partout, dans la foulée de la démocratisation de l'enseignement supérieur et la montée des exigences en capacité de lire et d'écrire dans le monde de l'emploi.

* Professeure titulaire à l'Université de Sherbrooke, au Canada.

** Professeure des Universités à l'Université d'Aix-Marseille (AMU – IUFM).

Quels savoirs et savoirs-faire doit-on transmettre aux étudiants afin qu'ils entrent dans la littérature universitaire de leur discipline ? Mais d'abord, qu'est-ce que la littérature universitaire ? Par littérature universitaire, on comprend la capacité de lire (manuels, notes de cours, articles) et d'écrire des textes de restitution des savoirs ou des textes à valeur heuristique (travaux longs et courts), des textes professionnalisants (rapports de stage, communication dans un colloque étudiant, articles scientifiques, mémoires et thèses) et des textes professionnels (genres divers selon chaque pratique disciplinaire sur le marché du travail). Il peut s'agir de textes courts et de textes longs ; les contenus disciplinaires et le vocabulaire spécialisé sont plus ou moins complexes et le niveau d'abstraction varie d'une situation à l'autre. Les écrits d'apprentissage, d'ordre restitution des savoirs ou à valeur heuristique, ont pour objectif d'adapter l'étudiant au discours de sa discipline et de lui permettre de se l'approprier, dans un langage reflétant la pratique scientifique de sa communauté discursive (BEAUDET, 2010 ; DONAHUE 2008). Ces écrits d'apprentissage sont censés amener progressivement les étudiants aux écrits professionnalisants et aux écrits professionnels, mais la transition se fait difficilement (REUTER, 2004 ; KELLOGG, 2008).

Pour comprendre les difficultés des étudiants à entrer dans la littérature universitaire, des chercheurs en didactique de l'écrit dans le supérieur ont examiné, depuis une dizaine d'années, de nombreux corpus étudiants à partir de cadres conceptuels issus principalement de la grammaire textuelle, de l'analyse linguistique de discours et de la psychologie cognitive (FAYOL ; LANGY, 1994 ; ADAM, 1990 ; SPRENGER-CHAROLLES ; CASALIS, 1996 ; SABATER ; BAUDET, 2003).

De ces études sont ressorties une meilleure connaissance de la pratique de l'écrit par discipline à l'université ainsi qu'un répertoire de faiblesses ayant trait à la langue (lexique disciplinaire), à la compréhension de ce qu'est un texte (repérage du sujet, cohésion, connexité, structuration) un discours (cohérence, intelligibilité, point de vue, finalité) ou un genre. Il est également apparu des difficultés dans la construction identitaire du sujet écrivant à l'université, distinct du sujet écrivant dans sa vie privée (BISHOP ; ROUXEL, 2006 ; PLANE, 2006).

Pourtant, peu de choses ont été mises en place dans les universités francophones pour venir en aide aux étudiants universitaires, en regard de ce qui se passe au Canada anglais ou aux États-Unis (GRAVES ; GRAVES, 2006 ; RUSSELL, 2002 ; THAISS, 2006). La culture des *Writing Centres* orientés WAC ou WID¹ ne s'est pas implantée en France, en Belgique ou au Québec. Alors qu'il existe,

1 - Writing across the discipline (WAC) et Writing inside the discipline (WID).

en anglais, une librairie bien garnie de manuels portant sur *l'Academic Writing* ou *Writing across the curriculum* (aux premier cycle universitaire et aux cycles supérieurs), les publications françaises d'orientation pédagogique destinées aux étudiants universitaires sont plutôt rares (GOIGOUX, 2000 ; LAFONTAINE, 2002 ; RABATEL, 2004).

Par contre, dans le monde francophone, existe une longue tradition d'enseignement de l'écriture de type communicationnelle, une écriture orientée vers un lecteur *lambda*. Dans les écoles ou départements de journalisme ainsi que dans les programmes universitaires d'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec (BEAUDET ; CLERC, 2008) et plus récemment, en France),² l'écriture est l'objet même de la formation théorique et pratique. L'approche de l'écriture communicationnelle ajoute une perspective additionnelle à ce qui caractérise l'écriture universitaire: l'étudiant est confronté au défi d'apprendre à écrire pour être compris en plus d'écrire pour apprendre et s'approprier des connaissances dans son domaine. L'adoption d'une perspective *axée sur le lecteur* n'est pas sans conséquence sur l'enseignement de la rédaction professionnelle en contexte universitaire: l'étudiant est à la fois confronté à la lecture/écriture de formation (construction du sujet écrivain), à la compréhension du processus d'écriture et à l'analyse de discours (appropriation des savoirs sur l'écriture et le texte), ainsi qu'à la lecture/écriture de communication (*tenant compte d'un lecteur et d'une finalité*).

L'étudiant en rédaction professionnelle est confronté à un autre niveau de difficulté lors de son apprentissage. En plus d'apprendre à manier l'écriture d'apprentissage, des'exercer à l'écriture professionnalisante et communicationnelle, il doit comprendre qu'un rédacteur professionnel écrit pour accomplir un mandat confié par son client ou mandant (CLERC, 2000). Chaque mandat peut être associé à un nouveau client, à une nouvelle situation de communication sur le plan des valeurs, des priorités, des buts à atteindre (BEAUDET, 2005). Cela signifie que tout écrit professionnel est une action langagière qui prend place dans un ancrage social, politique, économique particulier. Cette situation ne diffère pas de ce que vivront les futurs ingénieurs, avocats ou administrateurs lorsqu'ils écriront dans le cadre de leurs fonctions, sans toutefois que ces derniers soient soumis à une même diversité de sujets, de genres d'écrits, de situations de communication. Par contre, tout professionnel écrivant dans l'exercice de ses fonctions est confronté à la nécessité d'adapter sa voix professionnelle au contexte. La relation entre le

2 - IUFM, Université d'Aix-Marseille* ; Université de Paris Est Créteil ; Paris Ouest Nanterre La Défense.

rédacteur, le mandant et le lecteur est d'une complexité plus grande que la relation étudiant/professeur.

Changement de posture

De la posture étudiante à l'éthos professionnel, le chemin est semé d'embûches, comme l'illustrent les propos de Dias, Freeman, Medway et Paré (1999, p. 234) : « Les rédacteurs novices et les stagiaires qui s'insèrent en emploi en adoptant une attitude critique à l'égard du discours ambiant sont perçus comme perturbateurs et même irritants. Tandis qu'à l'université est encouragée la capacité de développer une opinion critique et de débattre de toutes les questions, dans la plupart des milieux de travail, ce savoir faire n'est pas vu comme productif ni souhaitable. Les stagiaires et les nouveaux-venus devraient se montrer prudents et conscients du fait que la plupart des institutions sont de nature conservatrice et que le discours joue un rôle dans le maintien de ce cadre conservateur. » [Notre traduction].

Cette remarque fait ressortir un certain manque dans la formation à l'écriture dans le supérieur. Une composante essentielle de la qualité des communications produites en milieu de travail est leur conformité avec la culture dominante de l'entreprise ou de l'institution où l'acte de communication prend place. L'originalité et l'esprit critique sont sollicités comme outils d'efficacité communicationnelle plutôt que d'expression de soi: un texte professionnel doit être lu et compris dans les paramètres de la situation de communication.

Étant donné ce contexte d'efficacité, que l'on peut élargir à toute rédaction spécialisée en milieu de travail (rédaction scientifique, juridique, didactique, etc.), les textes professionnels sont soumis la plupart du temps à une chaîne hiérarchique de lecteurs qui examinent le contenu et vérifient leur adéquation avec la culture prédominante. Dans la plupart des organisations, un texte peut être lu par des spécialistes de contenu, des membres de l'administration, de la direction, du service des communications, chacun ayant ses priorités (BRANDT, 2009). Certains contenus, qui peuvent apparaître au rédacteur nécessaires à l'intelligibilité du propos, seront perçus comme litigieux par la direction. Le rédacteur en situation de travail occupe une position de médiateur (CLERC; BEAUDET, 2008).

Dès lors, la question qui se pose est la suivante : comment enseigner aux étudiants universitaires à s'approprier à la fois l'écriture d'apprentissage et l'écriture professionnelle (BEAUDET ; ALAMARGOT, 2012 ; ALAMARGOT ; BEAUDET, 2010)? Nous croyons qu'un retour sur l'évolution de la didactique

de la rédaction professionnelle au Québec peut être utile pour comprendre comment orienter d'éventuels programmes d'enseignement de la rédaction universitaire.

Une évolution par paliers

Depuis la fin des années quatre-vingt (BEAUDET ; CLERC, 2008), au Québec, l'enseignement de la rédaction professionnelle en français est pratiqué dans des départements de lettres et de communication dans le but de former des professionnels de la communication écrite. Ces programmes d'orientation professionnalisante ont été créés par des linguistes et des littéraires dont l'objet de recherche n'était pas la rédaction professionnelle.

L'enseignement de la rédaction a d'abord été orienté vers la description des produits de l'écriture professionnelle. Une approche que l'on peut qualifier de normative et techniciste (POLLET, 2001) a été privilégiée : les textes professionnels étaient décrits à partir de normes de composition et des normes stylistiques et grammaticales dans le but de favoriser la rédaction de textes-types, inspirés de modèles référentiels. La rédaction était vue comme le résultat de connaissances linguistiques et procédurales sur la grammaire, la syntaxe, les formules de lisibilité ou la structuration des textes. Il s'agissait, en somme, d'un enseignement *text-oriented* à visée étroite.

Dans les années 1990 et 2000, l'enseignement de l'écrit professionnel, toujours axé sur la textualité, s'est élargi progressivement à partir de concepts issus des approches analytiques du texte, tels l'analyse linguistique de discours, la grammaire textuelle, les théories de l'argumentation (AMOSSY, 2000; ANGENOT, 2008; BRONCKART, 1996; CHARAUDEAU ; MAINGUENEAU, 2002) et socio-pragmatique de l'écrit et de l'écriture professionnelle, autour de la notion de genre vu comme ancrage social (RANSDELL ; LEVY, 1996 ; SPILKA, 1993; DIAS ; FREEDMAN ; MEDWAY ; PARE, 1999).

La focalisation initiale sur les produits de la rédaction professionnelle, enseignés dans une perspective fortement normative, a éclaté sous l'impulsion d'investigations sur les compétences attendues du rédacteur professionnel, à partir d'enquêtes auprès des employeurs et d'analyse des offres d'emplois dans les journaux (CLERC, 1998; BEAUDET, 1998, 1999; BEAUDET ; SMART, 2002; GIBBS, 1998). Ces investigations ont permis de démontrer que le rédacteur professionnel est un sujet écrivant, psychologique et social au même titre que l'écrivain, à la différence près que ses contraintes de production sont plus nombreuses, ce qu'avaient révélé les

enquêtes réalisées auprès des employeurs. Loin d'être un exécutant, le rédacteur est responsable d'actes de communication professionnelle complexes.

Les diverses enquêtes successives ont fait ressortir le caractère réducteur des approches normative et techniciste pour expliquer une activité d'écriture surdéterminée par un mandant, se moulant dans une grande diversité de genres textuels, motivée par des buts rhétoriques et pragmatiques souvent multiples et même conflictuels, une activité de surcroît soumise à l'impératif de l'efficacité communicationnelle. En effet, l'écrit professionnel étant de nature utilitaire, sa visée est d'accomplir une action langagière, comme informer, instruire, expliquer, prescrire, inciter, faire agir, parmi d'autres. Cet écrit est efficace s'il est lu, compris et qu'il suscite chez le lecteur la réaction souhaitée. Le rédacteur est responsable de l'efficacité communicationnelle de ses écrits.

Au terme de ces diverses enquêtes, au lieu d'être vu comme un technicien, le rédacteur professionnel est apparu comme un spécialiste, dont le domaine d'expertise est l'adéquation d'un texte de nature fonctionnelle à son lecteur (CLERC, 2000; LABASSE, 2008; BISAILLON, 2007a, b). Cela signifie que le traitement du texte est le résultat de choix surdéterminés par une interaction permanente entre les caractéristiques formelles du texte, celles de son contexte ou ancrage social et celles du pôle rédacteur-lecteur, à la base de la nature communicationnelle des échanges linguistiques.

Dans cet esprit, l'activité rédactionnelle a été comprise de manière plus large, non normative, comme une activité de résolution de problème (écrire pour être compris), subdivisée en sous-problèmes relatifs à textualité, à la communication et à la compréhension (COIRIER ; GAONAC'H ; PASSERAULT, 1996; FAYOL, 2002; FLOWER ; HAYES, 1981; HAYES, 1996; KELLOGG, 1987, 2008, 2009). Il faut cependant préciser que le problème à résoudre, un acte de communication écrite avec une visée d'efficacité communicationnelle, demeure dépendant de l'analyse subjective du sujet écrivain et des valeurs qui connotent son mandat. La planification de la stratégie est nécessairement teintée par les valeurs et la vision du monde de celui qui l'élabore.

Le passage d'un enseignement de la rédaction se focalisant sur les composantes de la textualité à un enseignement de la rédaction prenant en compte la présence active du lecteur dans la co-construction du sens, ne s'est pas fait sans heurts. Déjà interdisciplinaire dans ses fondements (linguistique textuelle, sémiotique, études littéraires, génétique textuelle), la didactique de l'écrit professionnel a dû se remodeler en fonction de l'apport de l'approche psychocognitive de la production écrite (FAYOL ; GOMBERT et al., 1992 ; FAYOL, 2004).

La littératie

Les contextes d'exercice de la profession au Québec ont pour effet que le rédacteur professionnel francophone écrit souvent pour le grand public. Les domaines d'intervention principaux des rédacteurs au Québec sont l'administration, les affaires publiques, les relations avec le gouvernement, les affaires institutionnelles (DUMAS, 2009; CLERC ; BEAUDET, 2008). La rédaction technique n'est pas une activité dominante du fait que la techno-industrie locale produit sa documentation en anglais (RUSSELL ; BOSSE-ANDRIEU ; CAJOLET-LAGANIERE, 1995; LARIVIERE, 1995).

Le fait de rédiger des textes utilitaires qui soient clairs et compris est un défi d'autant plus difficile que la proportion de faibles lecteurs et d'analphabètes au Québec atteint 48%, comme l'a démontré l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, menée en 2003 par Statistique Canada, avec le concours de l'Organisation de coopération et de développement économique (BERNECHE ; PERRON, 2005). C'est ainsi que la problématique de la littératie³ (BRANDT, 2009 ; GOODY, 1986 ; LAHIRE, 1999 ; OLSON, 1994 ; KARA ; PRIVAT, 2006) est devenue le cadre de référence de plusieurs questionnements : en contexte professionnel, comment écrire pour être lu et compris par une population comprenant près de 50% de faibles lecteurs? Quels savoirs et quels savoir-faire le rédacteur professionnel doit-il maîtriser pour accomplir ses mandats et atteindre l'objectif d'efficacité communicationnelle auprès du plus grand nombre? Les communications entre le gouvernement et le citoyen ont servi de terrain expérimental pour l'élaboration d'une démarche de rédaction mise en place par le Groupe Rédiger CIRAL, Université Laval, un groupe de recherche appliquée, dirigé par Isabelle Clerc (CLERC ; KAVANAGH, 2006 ; CLERC, 2006 ; COLLETTE, 2002, 2006).

Des recherches en pathologies du langage se sont révélées utiles pour mieux comprendre le faible lecteur et justifier des approches rédactionnelles adaptées

3 - L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définit cinq niveaux de littératie : Niveau 1 : Compétences très faibles. À ce niveau, une personne peut, par exemple, être incapable de déterminer correctement la dose de médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage. Niveau 2 : Lecture des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. À ce niveau, une personne peut avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la vie, mais, à cause de son faible niveau de littératie, il lui est difficile de faire face à des défis comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles. Niveau 3 : Minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour obtenir un diplôme d'études secondaires et accéder aux études postsecondaires. Niveaux 4 et 5 : Compétences supérieures. À ces niveaux, une personne peut traiter de l'information beaucoup plus complexe.

(FRITH, 1985 ; FAYOL ; LANGY, 1994 ; HABIB, 1997). Les premiers travaux auprès de jeunes dyslexiques ont démontré la dimension cognitive dans les procédures de lecture, que celles-ci soient analytique (voie par assemblage, dite voie phonologique) ou globales (voie par adressage, dite voie lexicale). Ces procédures coûteuses en charge mnésique et attentionnelle si elles ne sont pas automatisées peuvent rendre compte des difficultés des faibles lecteurs. Ces derniers, par leurs difficultés phonologiques et/ou lexicales, auront beaucoup de mal à accéder à la sémiotique du texte, restant à un niveau de déchiffrage ou de compréhension de mots.

En amont de la démarche de rédaction préconisée se trouve la psycholinguistique textuelle, qui a fourni des concepts pour traiter des interrelations entre conditions contextuelles de la production d'écrits, processus rédactionnels et acteurs de l'échange communicationnel (RIJLAARSDAM ; ALAMARGOT ; CHANQUOY, 2001 ; FAYOL, 1997, 2002 ; KINTSCH, 1998 ; PIOLAT ; PELISSIER, 1992, 1998). En effet, un modèle psychocognitif du destinataire fonde tous les choix que le rédacteur effectue pour produire un texte efficace. Ce modèle guidera sa démarche pour favoriser la lisibilité, la cohésion, la cohérence du texte, la pertinence (SPERBER ; WILSON, 1995) et la figurabilité des informations retenues. Autrement dit, le modèle du lecteur permet non seulement d'orienter la gestion des contraintes d'ordre logico-linguistique et d'ordre rhétorique et communicationnel mais de les inter-relier.

Le méta-contrôle

À la faveur de la mise en place d'une approche de la rédaction axée sur le lecteur, les caractéristiques des genres d'écrits de la rédaction professionnelle, des genres construits institutionnellement, ont ensuite fait l'objet de l'attention des chercheurs dans le but de les mettre en relation avec les processus rédactionnels (ALAMARGOT ; TERRIER ; CELLIER, 2007; ALAMARGOT ; LEBRAVE, 2010 ; PLANE ; OLIVE ; ALAMARGOT, 2010). Le but de ces publications était de faire comprendre les composantes d'un méta-contrôle agissant sur les processus rédactionnels, quel que soit le genre d'écrit abordé. Dans l'approche traditionnelle de l'écrit professionnel, le genre, dans ses caractéristiques formelles présentées comme figées, décontextualisées, était donné comme le point de départ de la compréhension d'un acte de communication professionnelle (LABASSE, 2006). En adoptant une orientation lecteur, un renversement de perspective s'imposait pour donner au sujet écrivant la place qui correspond à ce qui est

attendu d'un rédacteur professionnel; le texte professionnel est lié à une finalité et cela implique de nombreux choix. Dans ces publications, les sous-processus de textualisation ont été traités avec une attention particulière : mécanismes de la continuité référentielle, de la continuité thématique, de la continuité énonciative. Ces mécanismes mis en œuvre jouent fortement sur l'intelligibilité (cohérence et représentabilité) et sur la lisibilité (scripto-visuelle et lexico-syntaxique) des textes.

D'abord envisagés principalement sous l'angle de leurs composantes linguistiques et textuelles (CHAROLLES, 1994 ; GAGNON, 2008 ; LUNDQUIST, 1994) les concepts d'intelligibilité et de lisibilité ont ensuite été examinés du point de vue de la perception du lecteur, en fonction des processus cognitifs impliqués. Cet élargissement de perspective a permis de mieux comprendre l'effet de la linéarité du langage sur les limites de la capacité de traitement de l'information du lecteur.

La linéarité du langage

La représentation ou modèle mental que le sujet écrivant se fait de sa situation de communication est multidimensionnelle : le temps, l'espace, les lecteurs, les événements, le point de vue, les buts rhétoriques et pragmatiques qu'il poursuit sont autant de données traitées mentalement en interaction au moment de la phase de planification. Ces données ne surgissent pas à la suite les unes des autres; elles se chevauchent, s'interconnectent dans une vision systémique; il s'ensuit une schématisation globale du texte à écrire sur le plan du sens et de la forme. La représentation en construction s'appuie sur des connaissances référentielles (le sujet) et linguistiques, sur des schémas rhétorique et pragmatique connus du scripteur. Cette représentation multidimensionnelle doit cependant prendre place dans un texte linéaire, le rédacteur n'ayant d'autre choix que de disposer ses idées les unes après les autres, au fil des mots qui s'enchaînent.

La linéarité langagière oblige le scripteur à séquentialiser l'information, à hiérarchiser les idées et à laisser des traces textuelles de cette activité pour le bénéfice du lecteur. Le rédacteur n'est pas dans l'obligation de tout inventer : il bénéficie de conventions d'écriture se rapportant à l'infrastructure textuelle (types de textes), aux mécanismes de connexion entre les idées (organiseurs textuels, marqueurs d'intégration linéaire, marqueurs configurationnels), aux genres, les textes ayant aussi des caractéristiques formelles selon leur lieu d'inscription sociale (un rapport annuel, un catalogue de musée, par exemple). Ils se reconnaissent

aussi par communauté de valeurs, par idées reçues (discours syndical, discours patronal). Plus le scripteur est expérimenté, plus il a intégré ces phénomènes d'ordres structurel ou sémantique qui caractérisent les échanges professionnels (CHARAUDEAU, 1997).

La thématisation s'effectue par des opérations qui impliquent également certaines régularités dans les procédures: la sélection d'information, la dénomination, la caractérisation des objets sélectionnés. Les expansions prennent la forme de répétition, de description, d'explications, d'exemplifications. Les idées sont suggérées par les mots et les mots viennent souvent en grappes, pas association préférentielle (phénomène de collocation). Ces aspects routiniers de la thématisation jouent sur la valeur prédictive des propos et conséquemment sur leur clarté générale du fait que le lecteur reconnaît les procédés, partage les mêmes *a priori* et porte ainsi plus d'attention aux idées qu'aux formes textuelles. La valeur prédictive des procédés de thématisation est accentuée par l'usage des organisateurs textuels, les marqueurs de relation et les énoncés métadiscursifs, comme les récapitulations, recontextualisations, énoncés d'anticipation ou instructions de planification scénarique, c'est-à-dire tout énoncé explicitant la superstructure textuelle (PERY-WOODLEY, 2000, 2011 ; PREFONTAINE ; LECAVALIER, 1996).

L'ensemble de ces traits conventionnés de l'écriture s'explique par la difficulté de compréhension d'un texte écrit en langage linéaire et par les limites de la capacité cognitive du lecteur.

D'autres difficultés apparaissent lorsque l'on a affaire à des textes numériques (liés à un écran qui représente $\frac{1}{4}$ d'une feuille de papier) et/ou à des hypertextes (REY ; BEAUDET, 2011). Ces derniers constituent des textes numériques avec trois types de liens, interne au document, externe vers un autre document de type texte, image, son, vidéo, ou enfin externe vers une page internet. Les éléments de cohérence sont menacés car le lecteur ne peut pas prédire intuitivement la longueur du document et ne peut pas non plus visionner globalement la page pour appréhender le texte. Des informations d'instructions architecturales sont en train de voir le jour sur des journaux de presse comme Médiapart,⁴ journal diffusé uniquement sur Internet, qui affiche le nombre de pages du document en haut de la première page. Cela redonne ainsi au lecteur sa capacité d'anticipation de lecture (texte court, texte long) qu'il pouvait avoir de façon implicite avec la presse imprimée. Par ailleurs, l'écriture numérique offre la possibilité de créer différents états du texte pensés comme dans plusieurs dimensions, avec, par

4 - <www.mediapart.fr>.

les liens hypertextes, des ouvertures vers d'autres paragraphes du texte ou vers d'autres textes, liens que l'on complète, s'éloignant par ce fait du schéma linéaire.

Considérations pédagogiques

L'activité de rédaction étant monogérée, c'est-à-dire qu'elle se déroule en l'absence du destinataire du message, tout ce qui peut favoriser la compréhension et susciter l'intérêt du lecteur doit être pris en considération. Le modèle psychocognitif du lecteur a pour avantage de mettre en relation étroite la textualité et le lecteur, relation sans laquelle l'efficacité communicationnelle n'a pas d'assise. La production du sens est certes tributaire des opérations de langage et de discours productrices de lisibilité et d'intelligibilité. Toutefois, ces opérations n'ont d'effet que lorsqu'elles sont inspirées d'un modèle contextualisé du lecteur. Le contexte d'un acte de communication professionnelle inclut un mandant, un rédacteur, un texte et un lecteur, dont le processus de lecture est affecté par la lisibilité et l'intelligibilité du propos mais aussi par sa pertinence. Le rôle du rédacteur professionnel est celui d'un médiateur qui cherche une zone de partage, dans une situation de communication donnée, entre l'univers et les contraintes d'un mandant et l'univers et les contraintes d'un lecteur.

Dans le cadre du nouveau Master Rédacteur professionnel à l'Université de Provence, nous avons mis en place une expérimentation de rédaction, soumise aux étudiants dès leur première session (voir les consignes en Annexe 1). Les mêmes étudiants devront de nouveau rédiger un texte à partir des mêmes consignes de rédaction, sur le même sujet, mais seront cette fois soutenus par une liste de rappel des étapes du processus d'écriture. Il est bien connu qu'une liste de rappel allège la charge d'informations à stocker dans sa mémoire de travail. Dans le but d'alléger le poids de la gestion des multiples niveaux de contraintes (linguistiques, discursives, rhétoriques, pragmatiques) que le rédacteur doit gérer, nous remettons aux étudiants une liste de questions structurantes sur le processus de rédaction professionnelle. Nous pourrions alors comparer les deux versions sur le plan de leur adéquation à la situation de communication, ce dont nous traiterons dans un article subséquent.

La liste qui suit intègre des questionnements dont la logique épistémique renvoie aux recherches en psychologie cognitive (BECKER, 2006), en théorie de la composition (BAZERMAN, 2008 ; KELLOG, 2008, 2009 ; MACARTHUR ; GRAHAM ; FITZGERALD, 2006), à la grammaire textuelle, à la rhétorique et à la sociologie de la communication écrite (BRETON, 1996).

C'est en quelque sorte une tentative de synthèse de connaissances sur l'écriture professionnelle, synthèse à valeur heuristique. Elle comprend des questions relatives au sujet, à la textualité et au lecteur, en lien avec une situation de communication et constitue une grille de validation.

Cette synthèse pourrait être utile aux étudiants de tous les parcours universitaires qui auront à rédiger de manière soutenue au cours de leur parcours professionnel.

1. Planification	
<i>Analyse du mandat</i>	Dans quel environnement de travail se situe ce mandat?
	Quelle est l'identité socio-discursive du mandant?
	Quel est mon rapport avec ce mandant ?
	Ai-je déjà rédigé quelque chose de similaire?
	Qu'est-ce que je connais du sujet?
	Comment et où vais-je chercher de l'information sur ce sujet?
	Sous quelle forme vais-je organiser mes idées à cette étape ?
	Puis-je échanger sur le sujet avec des personnes d'expérience ?
<i>rhétori</i>	Quel est le but premier visé par l'action de communication, du point de vue de mandant? Les buts secondaires ou cachés?
	Quelles sont les valeurs associées à cette action?
	Pourquoi est-ce important que cette action de communication soit accomplie maintenant?
	En quoi cette action de communication est-elle importante, du point de vue du mandant?
<i>Buts pragmatiques</i>	Quels résultats attend-on de cette action?
	À qui s'adresse cette action de communication? Qui lira ou utilisera le document que je vais produire?
	En quoi ce document peut-il être pertinent pour le destinataire?
	Comment puis-je énoncer mon mandat en 5 lignes. (Représentation de ma tâche)

<i>Plan pour dire</i>	Quel genre d'écrit convient le mieux à cette situation?
	Est-ce que j'ai des exemples de ce genre d'écrit?
	Dois-je envisager l'ajout d'éléments visuels au texte?
	Quels sont les thèmes que je vais aborder et ceux que je vais exclure?
	Dois-je trouver de l'information pour développer des descriptions, des explications, des comparaisons, des exemples ou pour supporter des jugements?

<i>Plan pour rédiger</i>	Comment puis-je énoncer mon sujet sur 15 lignes : sujet amené, sujet posé, sujet divisé
	Quelle superstructure textuelle convient le mieux à la situation? Plans par addition, par comparaison, par opposition, par ordre chronologique, par pyramide inversée; plan analytique ; plan argumentatif.

2. Mise en texte

<i>Thématisation</i>	Par quelle partie du document vais-je commencer?
	Est-ce que je maîtrise mon sujet dans toute sa complexité?
	Quelle est la pertinence du sujet en regard des préoccupations du lecteur? Quels aspects de mon sujet vais-je développer en fonction des intérêts et des préoccupations du lecteur?
	Quels procédés dois-je utiliser pour tenir compte de la densité appropriée dans le développement de mes idées? Description, explication, définitions, exemplification, comparaisons, analogies, citations.
	Quel degré de familiarité et d'abstraction semble approprié? Quelle voix vais-je mettre en place dans le texte?
	Quel style vais-je privilégier? En fonction de quel destinataire? Est-ce que le vocabulaire et la syntaxe me posent problème?
	Quelle longueur aura ce document?
	Qu'est-ce qui me guide dans la séparation du texte en paragraphes, en parties?
	Les idées que je développe sont-elles contenues dans le plan pour rédiger ou apparaissent-elles au cours de l'écriture? Mes idées sont-elles suggérées par les mots que j'utilise, par mes connaissances antérieures du sujet, par ce que j'ai déjà écrit sur le sujet, par le texte que je suis en train d'écrire?
	Est-ce que j'intègre des indicateurs de cohésion et de cohérence durant la rédaction ou est-ce que je fais cette opération au moment de la révision?
	Si je me sens bloquée dans le développement du texte, est-ce que je sais pourquoi? Comment puis-je résoudre cette difficulté?

3. Révision

<i>Lisibilité</i> <i>Lexico-syntaxique</i>	Quels efforts le lecteur doit-il faire pour <u>décoder le sens des mots</u> , la structure des phrases, le plan du texte? On touche ici : au lexique, à la syntaxe, aux indicateurs de cohésion et organisateurs métatextuels (numérotation, typographie, ponctuation, paragraphes, alinéas, procédés de mise en pages).
	Le lexique est-il d'un même niveau?
	Le lexique est-il d'un même niveau?

<i>Intelligibilité</i>	Le contexte de référence est-il expliqué en fonction du lecteur?
	Le discours est-il facile d'accès?
	Les références culturelles sont-elles compréhensibles?
	Y a-t-il des indicateurs de cohérence informant le lecteur sur : - la continuité référentielle (de quoi ça parle?), - la progression thématique (comment le sujet est-il développé?), - et la stabilité énonciative (d'où émane le texte?).
	Le rappel d'information est-il bien dosé?
	Le suivi des reformulations, des pronoms est-il contrôlé?
	Le degré d'abstraction a-t-il été évalué?
	Y a-t-il suffisamment d'exemples, de descriptions, d'explications, de définitions, de comparaisons?
	La densité du propos a-t-elle été évaluée?
	L'expressivité et le degré de proximité ont-ils été évalués en rapport avec la situation de communication et les contraintes du genre?

<i>Qualité et Pertinence</i>	L'information retenue est-elle en rapport avec le sujet?
	L'information est-elle exacte: données numériques, noms propres, faits rapportés, etc.?
	L'information est-elle en quantité suffisante et de source variée et vérifiée?
	Les citations (s'il y a lieu) sont-elles rigoureuses?
	Le texte est-il intéressant?
	Le texte respecte-il les contraintes de la situation de communication?

Nous estimons que la recherche en rédaction professionnelle a des répercussions qui dépassent le champ de pratique professionnelle sur laquelle elle est centrée. Écrire dans un cadre professionnel constitue le lot de la plupart des finissants des parcours de formation universitaire. Ces étudiants sont aux prises avec les difficultés de l'écriture heuristique, professionnalisante et professionnelle. Pour la plupart, ils ne recevront aucun enseignement sur la lecture et l'écriture de haut niveau. Nous croyons que cette situation devrait changer et que l'enseignement de l'écriture de haut niveau doit non seulement s'appuyer sur l'expertise des spécialistes de contenu mais aussi sur celle des spécialistes des sciences de l'écrit de type communicationnel.

**From university writing to professional writing: how to
favor the crossing from heuristic and scientific writing to
professional writing?**

Abstract

This paper will explore the distinction between heuristic writing and professional communicative writing, on the one hand, and will examine the basic principles underlying the teaching of professional writing, on the other hand. For the purpose of illustration, we will describe an experimental study underway in the new *Master Rédacteur professionnel* program (Master's in professional writing) at the Université Aix-Marseille, a study

designed to validate the effect of specialized training in professional writing on student writers. Our paper is of interest to all those who specialize in teaching writing at the post-secondary level.

Keywords: Professional writing. Academic writing. Composition studies. Literacy.

Da escrita universitária à escrita profissional: como favorecer a passagem da escrita heurística e científica à escrita profissional?

Resumo

Neste artigo, propomos aprofundar a distinção entre escrita heurística e escrita comunicacional e profissional, por um lado, e examinar, por outro lado, os fundamentos da didática da escrita. Com a finalidade de ilustrar nossa proposta, exporemos parte de uma experiência em curso no recém-criado Mestrado Profissional de Redação da Universidade de Aix-Marseille. Essa experiência destina-se a avaliar os efeitos de um curso especializado em escrita profissional sobre a produção escrita dos estudantes. Nosso estudo interessa a todos os especialistas do ensino da escrita na educação superior.

Palavras-chave: Escrita profissional. Escrita acadêmica. Didática da escrita. Letramento.

Références bibliographiques

ADAM, Jean-Michel. **Éléments de linguistique textuelle**. Mardaga: Liège, 1990. 265 p.

ALAMARGOT, Denis; LEBRAVE, Jean-Louis. The study of professional writing: a joint contribution from cognitive psychology and genetic criticism. **European Psychologist**, Germany, v. 15, n. 1, p. 12-22, janvier 2010.

ALAMARGOT, Denis; BEAUDET, Céline. Rédiger contre son opinion : un conflit de valeurs est-il surmontable chez des étudiants avancés en communication? **Pratiques**, Metz, n. 143-144, p. 218-232, décembre 2009.

ALAMARGOT, Denis; TERRIER, Patrice; CELLIER, Jean-Marie. **Written documents in the workplace**. Amsterdam: Elsevier, 2007. 314 p.

ALAMARGOT, Denis; CHANQUOY, Lucile. **Studies in writing**: vol. 9. Through the models of writing. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2001. 267 p.

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Nathan Université, 2000. 256 p.

ANGENOT, Marc. **Dialogue de sourds** :traité de rhétorique antilogique. Paris: Éditions des mille et une nuits, 2008. 450 p.

BAZERMAN, Charles. **Handbook of research on writing**: history, society, school, individual, text. New York: Lawrence Erlbaum associates, 2008. 652 p.

BEAUDET, Céline; ALAMARGOT, Denis. Argumenter contre son opinion : comment intégrer une nouvelle communauté discursive? **Revue Communication, information, médias, théories**, Québec, v. 29, n. 1, 19 p., 2012. (À paraître.)

BEAUDET, Céline. Pour un enseignement de l'écrit par discipline à l'université. **L'autre forum** : le journal des professeures et professeurs de l'Université de Montréal, Montréal, v. 14, n. 2, p. 27-29, avril 2010.

BEAUDET, Céline; CLERC, Isabelle. Enseigner la rédaction au Québec: quels fondements disciplinaires? Quelle reconnaissance institutionnelle? In: DE LA FRANCE AU QUÉBEC : L'ÉCRITURE DANS TOUS SES ÉTATS, 2008, Poitiers. **Actes De la France au Québec**: l'écriture dans tous ses états, Poitiers : Université de Poitiers, 2008. Disponible sur: <<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/spip.php?article1048>>. Accès le 18 décembre 2011.

BEAUDET, Céline. **Stratégies d'argumentation et impact social**: le cas des textes utilitaires. Québec: Nota bene, 2005. 155 p.

BEAUDET, Céline. Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire. In: GUÉVEL, Zélie; CLERC, Isabelle. **Les professions langagières à l'aube de l'an 2000**. Québec: Ciral-Université Laval, 1999. p. 3-18.

BEAUDET, Céline. Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle. In: LEGAULT, Georges A. **L'intervention, usages et méthodes**. Sherbrooke: Éditions GGC, Université de Sherbrooke, 1998. p. 69-88.

BEAUDET, Céline; SMART, Graham. Les compétences du rédacteur professionnel/The expertise of professional writers. [Special Edition]. **Technostyle**, v. 18, n. 1, automne 2002.

BECKER, Anne. A review of writing models research based on cognitive process. In: HORNING, Alice; BECKER, Anne. **Revision: history, theory, and practice**. West Lafayette: Parlor Press, 2006. p. 25-49.

- BERNÈCHE, Francine; PERRON, Bertrand. **La littératie au Québec en 2003** : faits saillants, enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003. Québec: Institut de la statistique du Québec, 2005. 12 p.
- BISAILLON, Jocelyne. Professional editing strategies used by six editors. **Written communication**, Bervely Hills, v. 24, n. 4, p. 295-322, octobre 2007.
- BISAILLON, Jocelyne. **La révision professionnelle** : processus, stratégies et pratiques. Québec: Nota bene, 2007. 214 p.
- BISHOP, Marie-France; ROUXEL, Annie. Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique? **Le français d'aujourd'hui**, Sèvres, n. 153, p. 1-6, juin 2006.
- BRANDT, Deborah. **Literacy and learning**. Reflections on writing, reading, and society. San Francisco: Jossey Bass, 2009. 207 p.
- BRETON, Philippe. **L'argumentation dans la communication**. Paris : Éditions La Découverte, 1996. 120 p.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996. 351 p.
- CHARAUDEAU, Patrick. Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. **Revue Réseaux**, Paris, n. 81, p. 1-26, janvier-février 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'analyse du discours**, Paris: Seuil, 2002. 661 p.
- CHAROLLES, Michel. Cohésion, cohérence et pertinence du discours. **Travaux de linguistique**, n. 29, p. 125-151, 1995.
- CHARTRAND, Suzanne-G.; BLASER, Christiane. **Le rapport à l'écrit** : un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur: Dyptique, 2008. 151 p.
- CLERC, Isabelle; BEAUDET, Céline. **Langue, médiation et efficacité communicationnelle**, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008. 227 p.
- CLERC, Isabelle. La simplification des écrits gouvernementaux au Québec: bilan des travaux du Groupe Rédiger et réflexion sur le rôle du chercheur dans le cadre d'un contrat de recherche. **Technostyle**, Vancouver, v. 22, n. 1, p. 86-98, été 2008.
- CLERC, Isabelle; KAVANAGH, Éric. **De la lettre à la page Web**. Savoir communiquer avec le grand public. Québec: Les publications du Québec, 2006. 376 p.
- CLERC, Isabelle. **La démarche de rédaction**. Québec: Éditions Nota Bene,

2000. 179 p.

CLERC, Isabelle. L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire. In: PRÉFONTAINE, Clémence; GODARD, Lucie; FORTIER, Gilles. **Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture**. Montréal: Éditions Logiques, 1998. p. 345-370.

COIRIER, Pierre; GAONAC'H, Daniel; PASSERAULT, Jean-Michel. **Psycholinguistique textuelle**. Paris: Armand Colin, 1996. 297 p.

COLLETTE, Karine. Qualité de la relation entre administration et usagers: la part informationnelle de l'asymétrie. **Technostyle**, Vancouver, v. 22, n. 1, p. 19-38, été 2008.

COLLETTE, Karine et al. **Guide pratique de la rédaction administrative**, France, Ministère de la fonction publique, Délégation aux usagers et aux simplifications administratives, 2002. 111 p. Disponible sur: <<http://www.maldura.unipd.it/buro/manuali/cosla.pdf>>. Accès le 18 décembre 2011.

DIAS, Patrick et al. **Worlds apart**. Acting and writing in academic and workplace contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999. 253 p.

DONAHUE, Christiane. **Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis**. Villeneuve-D'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2008. 261 p.

DUMAS, Jean. **La profession de rédacteur**. Montréal: Fides, 2009. 212 p.

FAYOL, Michel. La lecture comme processus dynamique. In: ONL. **Nouveaux regards sur la lecture**. Paris: CNDP, 2004.

FAYOL, Michel. **La production du langage**. Paris: Hermès, 2002. 314 p.

FAYOL, Michel. **Des idées au texte**. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris: PUF, 1997. 288 p.

FAYOL, Michel; LARGY, Pierre; LEMAIRE, Patrick. Cognitive overload and orthographic errors: when cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 47, n. 2, p. 437- 464, 1994.

FAYOL, Michel et al. **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris: PUF, 1992. 288 p.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**. v. 32, n. 4, p. 365-387, décembre 1981.

FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, Karalyn E.; COLTHEART, Max; MARSHALL, John C. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Erlbaum, 1985. p. 301-330.

GAGNON, Odette. La cohérence du texte : mieux la définir pour mieux la maîtriser, l'enseigner, l'évaluer. In: DE LA FRANCE AU QUÉBEC : L'ÉCRITURE DANS TOUS SES ÉTATS, 2008, Poitiers. **Actes De la France au Québec: l'écriture dans tous ses états**, Poitiers : Université de Poitiers, 2008. Disponible sur: <<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/spip.php?article1048>>. Accès le 18 décembre 2011.

GIBBS, Rose-Marie. **Le marché de l'emploi en rédaction professionnelle**. Rapport présenté au comité de programme en rédaction technique, Québec: Université Laval, 1998.

GOIGOUX, Roland. **Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés**. Paris: Editions du Cnefi, 2000.

GOODY, Jack. The logic of writing and the organization of society. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 213 p.

GRAVES, Roger; GRAVES, Heather. Writing centres, writing seminars, writing culture: writing instruction in Anglo-Canadian universities. Winnipeg: Inkshed Publications, 2006. 383 p.

HABIB, Michel. **Dyslexie: le cerveau singulier**. Marseille: Solal, 1997. 288 p.

HAYES, John R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. Michael; RANSDELL, Sarah. **The science of writing: theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-27.

KARA, Mohamed; PRIVAT, Jean-Marie. La littératie autour de Jack Goody, **Pratiques**, Metz, n. 131-132, décembre 2006.

KELLOGG, Ronald T.; WHITEFORD, Alison P. Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 4, p. 250-266, octobre-décembre 2009.

KELLOGG, Ronald T. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. **Journal of writing research**, Antwerpen, v. 1, n. 1, p. 1-26, juin 2008.

KELLOGG, Ronald T. Effects of topic knowledge on the allocation processing time and cognitive effort to writing processes. **Memory & Cognition**, Texas, v. 15, n. 3, p. 256-266, 1987.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 461 p.

LABASSE, Bertrand. **La communication écrite. Une matière en quête de substance**. Lyon: Éditions Colbert, 2006.

LABASSE, Bertrand. Modeling the communication of complexity in an information-saturated society. In: BEAUDET, Céline; GRANT-RUSSEL, Pamela; STARKE MEYERRING, Doreen. **Research communication in the social and human sciences**: from dissemination to public engagement. New Castle: Cambridge Publishing Press, 2008. p. 60-84.

LAHIRE, Bernard. **L'invention de l'illettrisme**: rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris: Éditions La Découverte, 1999. 370 p.

LAFONTAINE, Dominique. Les compétences à l'épreuve : l'évaluation en lecture. **Enjeux** : revue de formation continuée et de didactique du français, Namur, n. 55, p. 54-69, 2002.

LARIVIÈRE, Louise. Situation de la rédaction professionnelle dans l'entreprise : résultats d'une enquête effectuée en 1992 auprès de 26 entreprises [...] de la région montréalaise. **Technostyle**, v. 12, n. 1, p. 67-98, 1995.

LUNDQUIST, Lita. **La cohérence textuelle**: syntaxe, sémantique, pragmatique. 2^e éd. Frederiksborg: Samfundslitteratur, 1994.

OLSON, David R. **The world on paper**: the conceptual and cognitive implications of writing and reading. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 318 p.

MACARTHUR, Charles; GRAHAM, Steve; FITZGERALD, Jill. **Handbook of writing research**. New York: The Guilford Press, 2006. 468 p.

PÉRY-WOODLEY, Marie.-Paule. Cadrer ou centrer son discours? Introduceurs de cadres et centrage, **Verbum**, v. 22, n 1, p. 59-78, 2000.

PÉRY-WOODLEY, Marie-Paule. Mode d'organisation et de signalisation dans des textes procéduraux, **Langages**, n. 141, p. 28-46, 2001.

PLANE, Sylvie; OLIVE, Thierry; ALAMARGOT, Denis. Traitement des contraintes de la production d'écrits: aspects linguistiques et psycholinguistiques. **Langages**, Paris, n. 177, 7-9, mars 2010.

PLANE, Sylvie. Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. In: LAFFONT-TERRANOVA, Jacqueline; COLLIN, Didier. **Didactique de l'écrit**. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Namur: Presses universitaires de Namur, 2006. p. 33-54.

PIOLAT, Annie; ROUSSEY, Jean-Yves. Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive. **Langages**, Paris, v. 26, n. 106, p. 106-125, 1992.

PIOLAT, Annie; PÉLISSIER, Aline. **La rédaction de textes** : approche cognitive. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1998. 303 p.

POLLET, Marie-Christine. **Pour une didactique des discours universitaires**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. 161 p.

POLLET, Marie-Christine. Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. **Pratiques**, Metz, n. 121/122, p. 81-92, juin 2004.

PRÉFONTAINE, Clémence; LECAVALIER, Jacques Analyse de l'intelligibilité de textes prescriptifs, **Revue québécoise de linguistique**, v. 25, n. 1, p. 99-144, 1996.

RABATEL, Alain. **Argumenter en racontant**. Bruxelles: De Boeck, 2004. 133 p.

RANSDELL, Sarah; LEVY, C. Michael. Working memory *constraints* on writing quality and fluency. In: LEVY, C. Michael; RANSDELL, Sarah. **The science of writing**. Mahwah (NJ): Erlbaum, 1996. p. 93-105.

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, Metz, n. 121/122, p. 9-27, juin 2004.

REY, Véronique; BEAUDET, Céline. Rapport de stagiaires en formation de lettres aux textes virtuels : vers une nouvelle écriture professionnelle, **LIDIL** : revue de linguistique et didactique des langues, Grenoble, n. 43, p. 103-116, juin 2011.

RUSSELL, David R. **Writing in the academic disciplines**: a curricular history. 2nd ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002. 410 p.

RUSSELL, Pamela; BOSSÉ-ANDRIEU, Jacqueline; CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène. Technical writing in French in Canada: results of two surveys, **Technostyle**, Vancouver, v. 12, n. 2, p. 49-75, 1995.

SABATER, Carine et al. Déficits phonologiques et morphologiques chez des enfants dyslexiques francophones. In: ROMDHANE, Mohamed Nouri; GOMBERT, Jean-Émile; BELAJOUZA, Michèle. **L'apprentissage de la lecture**. Perspectives comparatives. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. p. 179-193.

SPIILKA, Rachel. **Writing in the workplace**. New research perspectives. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1993. 332 p.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance** : communication and cognition. Oxford: Blackwell, 1995. 279 p.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane; CASALIS, Séverine. **Lire, lecture et écriture** : acquisition et troubles du développement. Paris: Presses universitaires de France, 1996. 258 p.

THAISS, Christopher; MYERS ZAWACKI, Terry. **Engaged writers and dynamic disciplines**: research on the academic writing life. Portsmouth: Boynton/Cook, 2006. 186 p.

ANNEXE

Expérimentation en rédaction avec les étudiants du Master Rédacteur professionnel à l'Université d'Aix-Marseille (AMU – IUFM).

- Le client

Slow Food France :

<http://www.slowfood.fr/conviviums_slowfoodfrance>

- La mission de ***Slow Food***

Slow Food appelle au développement de l'éducation au goût, car seuls les consommateurs informés et conscients de l'impact de leurs choix sur les logiques de production alimentaire peuvent devenir des coproducteurs d'un nouveau modèle agricole, moins intensif et plus respectueux du vivant, produisant des aliments bons, propres et justes.

- Le contexte

Vous faites partie d'un convivium (groupe local) ***Slow Food*** en Provence.

“Convivium” est un mot latin qui signifie “festin, réception, banquet”. Slow Food a emprunté ce terme pour désigner ses groupes locaux. Les Conviviums (presque 1000 dans le monde) sont l'expression locale de la philosophie ***Slow Food***, dont ils constituent la clé de voûte.

Au sein des Conviviums, les adhérents se rencontrent et établissent des relations avec les producteurs, mènent des campagnes pour protéger les produits alimentaires traditionnels, organisent des dégustations et des ateliers, incitent les chefs à utiliser des produits locaux, sélectionnent les producteurs qui participeront

à des événements internationaux, travaillent pour développer l'éducation au goût dans les écoles. Et, plus important encore, ils cultivent l'appréciation du plaisir et de la qualité dans la vie de tous les jours.

- Votre mandat

Votre mandat consiste à rédiger une dizaine de feuillets d'information (entre 300 et 400 mots selon le besoin) que les membres de votre Convivium utiliseront pour faire valoir les avantages de l'agriculture urbaine auprès des enseignants des écoles et lycées de la région. L'organisation **Slow Food** souhaite ainsi mobiliser des enseignants pour qu'ils aménagent des « jardins biologiques solidaires » avec les enfants. Des terrains sont déjà prévus à cet effet à proximité des écoles. Le but de l'activité est de faire découvrir aux enfants le plaisir de manger des aliments sains, produits en groupe, et de leur apprendre à jardiner. Derrière cette activité concrète se profile un message : il est question d'agriculture durable, biologique plutôt que chimique, locale plutôt que mondiale. Le respect de la nature, la restauration de la biodiversité et la consommation responsable sont aussi des thèmes récurrents. Vous trouverez des idées et des définitions dans le dossier d'information qui vous a été remis.

Sur chacun des feuillets, votre lecteur, un membre du convivium local, trouvera des descriptions, des définitions, des exemples, des raisons d'agir dans le but de présenter le message **Slow Food** aux enseignants. Vous devrez trouver les meilleurs arguments pour convaincre les enseignants de la pertinence de votre projet sur les plans éducatif et social. À vous de trouver un ordre de présentation logique et efficace.

Chaque feuillet focalise sur une idée, une action ou un concept. Par exemple : qu'est-ce que le mouvement **Slow Food** ? Pourquoi est-il préférable de valoriser l'agriculture de proximité ? En quoi les jardins solidaires peuvent-ils devenir une activité éducative ? Pourquoi les enseignants devraient-ils adhérer au message de **Slow Food** ? Qu'apprendront les élèves au-delà des techniques de jardinage ? Quelles sont les valeurs sous-tendues par ce projet ?

Plusieurs mots ou expressions figées devront être définis : consommation responsable, éco-agriculture, restauration de la biodiversité, etc. Vous pouvez rédiger un feuillet glossaire.

Chaque feuillet portera un titre. Selon le thème du feuillet, le développement prendra la forme d'une description, d'une explication ou d'une argumentation. Tous les procédés de textualisation sont bons : énumération, nominalisation, caractérisation, définition, exemplification, comparaison, opposition, modalisation, etc. L'ensemble doit composer un discours suivi et cohérent, d'une part, et, d'autre part, correspondre à la finalité du mandat et à la situation de communication où le mandat prend place.

- Modalités

Vous rédigerez sur traitement de texte. Il est obligatoire de remettre deux versions de ce document, la deuxième étant le résultat de la révision de la première.

Vous devrez noter l'heure de commencement et de fin de votre activité rédactionnelle pour chacune des deux versions.

(Re)Lire, (ré)écrire pour créer : du brief annonceur à la production de documents de communication

Séverine Equoy Hutin*

Résumé

La présente contribution se propose de rendre compte d'un processus de conception-crédation mis en œuvre par des étudiants de DUT (Diplôme Universitaire et Technologique) Information Communication option Publicité dans le cadre d'un module de deuxième année intitulé « Ecrits et Oral Professionnels ». Elle se donne pour objectif d'observer comment lecture et écriture se nourrissent mutuellement et alimentent les différents projets créatifs menés par les étudiants. A partir d'observations de terrain, il s'agit de montrer que la création publicitaire en situation d'apprentissage professionnalisant se joue dans un chevauchement constant de lectures, relectures, écritures et réécritures. Mais il s'agit également de confronter ces pratiques à l'ensemble des autres pratiques langagières et métalangagières qui participent de l'évolution du processus de création de supports de communication (affiches, annonces presse, dépliants...) d'une part et de la définition de la situation.

Mots-clés : Langage et travail. Conception/création de documents de communication. Brief annonceur. Recommandation stratégique. Compétences professionnelles.

Il s'agit ici de rendre compte de l'utilisation et de l'interdépendance des pratiques langagières que sont la lecture et l'écriture dans un processus de conception-crédation mis en œuvre par des étudiants de DUT (Diplôme Universitaire et Technologique) Information Communication option Publicité. Ce diplôme a pour objectif de former des futurs professionnels de la communication, de la publicité et du marketing et accueille des étudiants qui ont vocation à devenir concepteur-rédacteur en agence

* Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Franche Comté. LADELDI (EELIADDD).

de publicité, chef de publicité, directeur marketing ou encore media-planneur. Les étudiants de ce DUT suivent une formation professionnalisante : ils bénéficient de cours théoriques et pratiques, le plus souvent par le biais de simulations de situations professionnelles. Dans le cadre d'un enseignement de deuxième année intitulé « Ecrits et Oral Professionnels », les étudiants travaillent sur un projet de campagne média à partir d'un « brief » transmis par un annonceur. Ce cahier des charges fait état d'une commande spécifique en matière de communication. Pour répondre à cette commande, les étudiants doivent proposer un projet de campagne de communication fondé sur un concept c'est-à-dire une idée forte, originale à décliner sur différents supports. Il s'agit donc au final de créer des documents de communication pour promouvoir un produit ou un événement.

Cette contribution se donne pour objectif d'analyser les pratiques de lecture et d'écriture des étudiants futurs professionnels en situation de création à plusieurs mains. Il s'agit d'observer comment ces pratiques langagières se nourrissent mutuellement, accompagnent et alimentent les différents projets de création professionnelle menés par les étudiants d'une part et de montrer d'autre part qu'elles participent de l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques aux métiers de la création publicitaire. En d'autres termes, il s'agit d'adopter une position d'analyste du discours et de s'intéresser à ces pratiques et à la circulation des discours dans leurs relations au contexte et notamment aux interactions orales de groupe. Après avoir circonscrit en première partie les spécificités de cette situation d'enseignement professionnalisant et le cadre théorique requis, l'analyse du discours (MAINGUENEAU, 1987, 2007) en situation de travail (BOUTET, 2008), une deuxième partie s'attachera à décrire les pratiques de l'écriture et de lecture des étudiants en considérant les pratiques langagières et métalangagières qui traversent les différentes étapes d'une création professionnelle à plusieurs mains et à plusieurs voix.

Cadre théorique de l'analyse

De la spécificité de la situation...

L'enseignement d'Ecrits et oral professionnels se déroule sur 7 semaines. Les étudiants disposent d'une séance hebdomadaire de 2 heures mais ils peuvent poursuivre leurs travaux « hors cours » d'une séance à l'autre. Les résultats de l'étude se fondent donc sur des observations menées uniquement pendant les cours.

Les étudiants se répartissent eux-mêmes en « groupe agence » de 4 à 5 étudiants. Il leur est précisé qu'il s'agit d'une mise en situation professionnelle reposant sur une réflexion stratégique de conception et de rédaction de documents de communication. Dès la première séance, les étudiants reçoivent un document en 2 parties. La première partie retrace le planning de déroulement du module, séance par séance (voir annexe 1) et la seconde est une copie du « brief annonceur » c'est-à-dire de la commande adressée par l'annonceur à l'agence de publicité. En l'occurrence, les étudiants sont amenés à présenter un projet de campagne de communication dont le but est de promouvoir une exposition de montres qui se déroule simultanément au Musée du Temps de la Ville de Besançon. Les étudiants sont donc invités à jouer le jeu : ils ne doivent ni copier-coller, ni s'inspirer de la campagne en cours.

Il est bien évidemment précisé aux étudiants qu'il s'agit d'un appel d'offre réel et d'un brief authentique mais qu'il s'agit là d'un exercice évalué par l'enseignante au terme des séances. Les 2 premières séances sont donc consacrées à la lecture du brief, à son appropriation, sa restitution synthétique et à la proposition d'un concept de communication. L'ensemble est consigné dans un premier document intitulé « Recommandation stratégique » rédigé par les étudiants. Les séances 3 à 6 sont consacrées à la production des documents de communication se rapportant à différents genres du discours publicitaire (affiche, annonces de presse écrite, dépliants). La septième séance est consacrée à la présentation orale professionnelle, par chaque groupe d'étudiants, des projets de campagne suivie d'un temps de questions formulées par l'enseignante et par les autres étudiants de la classe. Il est précisé aux étudiants qu'il s'agit de « vendre » leur projet à l'enseignante qui joue le rôle de l'annonceur. Il leur est également demandé de porter un regard analytique sur leur propre processus de création. Au terme de cette présentation, les étudiants remettent à l'enseignante un dossier qui consigne les différents documents créés.

L'enseignement recouvre donc deux objectifs professionnels : un objectif de création et un objectif de travail en équipe. Respectivement, ces deux objectifs impliquent l'acquisition de deux types de compétences professionnelles : la compétence de conceptualisation et de rédaction de documents professionnels à destination de l'annonceur ou du prospect et la compétence relationnelle.

... et de ses conséquences théoriques

Dans le cas présent, les étudiants sont dans une situation professionnelle simulée et accompagnée. La problématique du lire/écrire s'inscrit donc ici dans

une perspective d'apprentissage des pratiques professionnelles, d'acquisition de compétences et de création originale dans des genres imposés. La spécificité de la situation implique certes une double ouverture, considérant à la fois le contexte didactique et le contexte professionnel, respectivement considérés comme contexte source et contexte horizon. La finalité première de la situation réside dans la création de documents écrits, à destination de l'annonceur ou à destination de la cible de la campagne de communication.

Ces écrits vont être le résultat d'une situation construite dans le cadre d'un processus d'apprentissage où il s'agit d'« écrire à plusieurs voix » (DE GAULMYN ; BOUCHARD ; RABATEL, 2001, p. 9). M-M. De Gaulmyn, R. Bouchard et A. Rabatel soulignent qu'« un grand nombre d'activités d'écriture sont immergés dans des situations de paroles, soit que les écrits composés solitairement précèdent ou suivent des échanges oraux, soit parce que les écrits sont rédigés discutés ou révisés collectivement » (Ibid. p. 11). Le fait de s'intéresser à l'activité de lecture et d'écriture en situation de coopération permet d'« étudier le processus dynamique de la production d'écriture » (DE GAULMYN, 2001, p. 34). Mais il ne s'agit pas ici d'analyser les écrits produits au terme de l'expérience. L'objectif est de considérer les différentes pratiques de lecture et d'écriture développées et la dynamique discursive qu'elles génèrent, en mettant l'accent sur la spécificité de la situation et sa dimension professionnalisante de la situation.

L'analyse du discours s'efforce précisément de comprendre l'intrication entre lieux d'énonciation et textes au sens large en y associant la question des genres (MAINGUENEAU, 2007, p. 2). Il s'agit donc de partir d'un lieu de formation universitaire professionnelle au sein duquel les étudiants pratiquent la lecture et l'écriture dans la perspective d'acquérir des compétences professionnelles. L'analyse de discours, en sa qualité de discipline carrefour, repose sur une certaine conception du discours et du sujet. Elle revendique une interdisciplinarité raisonnée (SARFATI, 2009 [1997], p. 91) qui lui permet d'accueillir des recherches menées dans des disciplines connexes (Ibid., p. 90) au service de l'analyse de l'objet qu'elle se donne. L'éclairage porté ici sur la visée professionnelle de la situation explique ainsi le recours à des recherches menées dans le domaine de la « *part langagière* » (BOUTET, 2010) du travail. En effet, « dans le quotidien du travail se présentent de façon intriquée des activités matérielles, des pratiques sociales non langagières, des manifestations langagières plurisémiotiques (geste, parole, écriture). » (BOUTET ; GARDIN, 2005 [2001], p. 97). Dans le panorama théorique et méthodologique qu'elle propose sur les pratiques d'enquêtes développées par différents chercheurs qui s'intéressent aux écrits dans l'organisation, Béatrice

Fraenkel reprend de façon synthétique les différentes thèses qu'elles présentent comme appartenant au « fonds commun » (Ibid., p. 234) de nombreuses recherches dans ce domaine :

les pratiques d'écritures professionnelles sont situées dans des univers de travail et ne peuvent se décrire, s'analyser, se comprendre qu'en référence à ces situations (...) les agents qui produisent, diffusent, reçoivent ces écrits sont des sujets qui parlent, bougent, observent, bref agissent de mille et une façons tout en écrivant et en lisant (...) l'écrit coexiste avec l'oral, l'image, le gestuel, et n'a de sens que dans et univers complexe (2005 [2001], p. 235).

Dans l'enquête dont il est question ici, les pratiques d'écriture et de lecture ne peuvent être envisagées indépendamment de la complexité de la situation : la question de la chaîne des pratiques langagières, métalangagières et des actions se posent nécessairement, de même que la question de la matérialité des supports et la « dimension collective du travail » (LACOSTE, 2005 [2001], p. 27). Fraenkel souligne d'ailleurs que « les enquêtes sur l'écrit au travail sont rarement fondées sur l'observation des pratiques de lecture et d'écriture » (Ibid., p. 243). Il ne s'agit donc pas de constituer en tant que tel un catalogue des fonctions de l'écriture ou de la lecture : si cette question des fonctions apparaît ici davantage comme une problématique transversale, elle est appréhendée dans ses rapports à l'ensemble des pratiques intriquées dans la situation et avec l'objectif d'observer ces pratiques dans la dynamique globale du processus de création.

De l'appropriation du brief annonceur à l'argumentation sur le concept

Elucidation du référent

Dans un premier temps, les étudiants prennent connaissance de la « feuille de route » imposée et commentée oralement par l'enseignante. Ce document remplit une fonction simple de l'écrit : « faire faire » et cadre l'évolution du travail dans une forme de prescription. Les étudiants prennent ensuite connaissance du brief. Ces deux premiers documents constituent les « documents sources » (FRAENKEL, 2005, p. 241) qui vont déclencher l'activité de travail. La lecture du brief est systématiquement accompagnée d'une prise d'écriture par le biais de soulignements, surlignements ou d'annotations en marge. La première lecture qui est pratiquée est donc destinée à comprendre l'objet du discours et les objectifs de la

communication qui va être construite. Le support de lecture devient immédiatement un support d'écriture : l'information considérée comme une information de premier niveau par les étudiants est mise en valeur individuellement.

Au terme de la première lecture, une réflexion schématique est menée à l'oral par l'enseignante avec l'ensemble du groupe-classe à l'aide d'un schéma classique de la communication de façon à ce que l'ensemble de la classe comprenne les enjeux de l'exposition et donc de la communication, en définisse la cible et intègre son domaine d'intervention. Le schéma esquissé au tableau fonctionne comme un premier « objet intermédiaire » (BRASSAC, 2001, p. 174) qui amorce une réflexion collective. Il participe de la plurisémiotique de la situation. La lecture linéaire transposée sur la forme d'une écriture schématique permet une seconde fréquentation ciblée du brief. La relecture s'effectue de façon saccadée, à mesure que se complète le schéma par les indices relevés dans le brief. Cette relecture est guidée par l'enseignante qui oriente les étudiants vers telle ou telle partie du document. Le brief est donc transposé dans une forme qui offre aux étudiants une vision plus professionnelle de la commande : dans le schéma apparaissent en effet des termes professionnels et spécifiques à la création publicitaires tels que axe, concept, promesse, concept, ton, cible, annonceur, mix-media...

Les étudiants reprennent alors la feuille de route du cours, relisent le contenu de la séance. Il leur est en effet demandé de produire un premier document professionnel, appelé « recommandation stratégique », pris en charge par l'agence et à destination de l'annonceur. C'est le seul document qui présente ce cadre énonciatif, les autres documents étant explicitement pris en charge par l'annonceur à destination de la cible de la communication. Ce document doit être rédigé et organisé en deux parties : une première partie consacrée à une restitution synthétique de *leur* lecture du brief visant à montrer que la commande est intégrée et que les attentes de l'annonceur sont comprises ; et une seconde partie consacrée à la proposition d'un concept de communication assortie d'une argumentation. Pour cet exercice, il est demandé aux étudiants de faire preuve de créativité : la mise en concurrence des différents « groupes-agences » et la mise en avant de la dimension professionnelle du genre de document demandé – par opposition à une synthèse académique – sont utilisés pour justifier cette demande et recadrer le travail demandé dans son aspect professionnalisant.

Cet exercice permet aux étudiants de procéder à une relecture stratégique, c'est-à-dire une relecture intégrée au processus de développement de ces compétences professionnelles. Il conduit les étudiants à fréquenter et à refréquenter le brief individuellement et/ou collectivement de façon à en extraire les idées clés, à

s'imprégner d'un lexique spécialisé et à restituer *leur* lecture du document. Le document source doit donc faire l'objet d'une réécriture dans la perspective stratégique mise en place c'est-à-dire dans la perspective de la proposition d'un concept de communication à l'annonceur. Il s'agit d'opérer une sélection, une réorganisation et une reformulation du contenu au service de leur future stratégie de communication.

Les informations relevées individuellement sont alors mises en commun par le recours à la lecture de morceaux choisis, à haute voix : l'interaction orale se mêle alors à la lecture et à l'écriture. Elle permet de négocier une première phase d'écriture collective qui constitue pour les étudiants le premier jet de leur restitution synthétique. La relecture du brief « en cours d'écriture » (DE GAULMYN, 2001, p. 43) recouvre alors « une fonction positive d'amorce et de tremplin » (Ibid.) à l'écriture du document demandé. Les interactions orales permettent de commenter et de discuter du bien-fondé d'intégrer tel ou tel contenu dans la recommandation. Brief en mains, la « rédaction coopérative » (BRASSAC, 2001, p. 172) s'établit alors dans différents « contrats rédactionnels » (DE GAULMYN, 2001, p. 45) : soit les étudiants relèvent individuellement des mots ou expressions clés dans un premier temps et les mettent en commun dans un second temps, soit ils désignent d'emblée et plus ou moins explicitement un/une « secrétaire » qui note sous la forme d'une liste les différents éléments extraits sous la dictée collective.

Dans tous les cas, le premier jet de la recommandation stratégique s'avère très paraphrastique : les étudiants sont invités à affirmer leur point de vue et à produire un document plus personnalisé qui peut accueillir des citations directement extraites du brief. Cette tension et ce dosage imposés entre la « copie » d'extraits et la personnalisation, qui constitue un détachement par rapport à l'énoncé source, pose problème aux étudiants. Le contexte de mise en concurrence quotidienne des agences de communication répondant à un même appel d'offre est alors réutilisé : le recours à la réalité du métier c'est-à-dire un recadrage par la situation professionnelle et les compétences requises permet de justifier et de convaincre les étudiants du bien-fondé de l'exercice de réécriture. Le recours conseillé à des citations conduit les étudiants à utiliser un autre objet intermédiaire. Le brief annonceur, intégré au processus de rédaction coopérative, va être réintroduit entre le premier jet de la recommandation et les réécritures ultérieures. Ce document change donc de statut : d'objet source, il devient objet intermédiaire entre la première et la seconde version de la recommandation. Partant d'exemples issus du domaine industriel, C. Brassac constate que certains objets « jouent un rôle

capital dans une prise de décision » (BRASSAC, 2001, p. 174). La lecture et la relecture du brief accompagnées notamment de surlignements, d'annotations instituent l'objet en garant : le brief, en tant qu'objet matériel, est saisi, brandi, pointé et les manipulations individuelles et collectives de l'objet sont accompagnés d'énoncés à visée intertextuelle (« dans le brief, ils disent que... »).¹ La lecture, l'extraction de mots, de syntagmes voire de phrases entières reportés dans la synthèse apparaissent comme des arguments imparables auprès de l'enseignante et comme des éléments de négociation au sein du groupe lorsque les avis divergent. Comprendre la demande du client ce n'est donc pas la paraphraser mais c'est au contraire trouver, par l'écriture, le juste milieu entre la copie et le détachement. Les pratiques de lecture, de relecture, d'écriture et de réécriture apparaissent essentielles à l'appropriation et à la traduction de la demande en une stratégie de communication.

Formuler une problématique et concept de communication

Toute création publicitaire repose sur une stratégie marketing très élaborée. Pour la deuxième partie de la « recommandation stratégique », il est demandé aux étudiants de rédiger cette stratégie. Les étudiants sont alors contraints de réfléchir à l'axe de mise en valeur du produit, de formuler le problème à résoudre par la communication, de définir leur cible et de mettre en avant la promesse c'est-à-dire la « satisfaction communiquée par le message qui motivera le prospect vers l'objectif visé » (JOANNIS ; DE BARNIER, 2005, p. 469). Ils doivent également proposer un concept de communication qui apparaîtra comme la réponse au problème posé par la commande de l'annonceur. Les interactions orales observables à ce stade montrent que les étudiants puisent dans les connaissances acquises dans d'autres enseignements comme le Marketing ou les Stratégies de communication. La problématique fait alors l'objet de multiples réécritures, relectures individuelles, à haute voix et de multiples négociations orales au sein des groupes. Dans la plupart des cas, un des étudiants prend en charge la première rédaction, la soumet et procède à la réécriture de son propre texte lors des interactions orales. Dans les groupes qui rencontrent le plus de difficultés, il apparaît souvent que l'écriture change de main : en effet, si la rédaction de la problématique reste collective, tour à tour, les étudiants s'essaient à la formulation de la problématique en tant que scripteur en changeant de « feuille » comme si le changement de main et de

¹ - Entre parenthèses et entre guillemets sont indiqués des énoncés relevés en situation, émanant des étudiants ou de l'enseignante.

support, le passage de relai permettait de débloquer la situation et de trouver la bonne formulation.

Dans le processus de définition de leur concept de communication, il apparaît dans un premier temps un net détachement du brief et une nette domination des interactions métalangagières : il s'agit de choisir l'angle spécifique sous lequel il est le plus judicieux d'éclairer l'objet de la communication et de proposer une idée concrète, originale. Le brief annoté et la première partie de la recommandation représentent alors des ressources sécurisantes pour les étudiants en mal d'inspiration. Le brief devient le support d'une extraction de mots-clés, reportés sur un brouillon. Sa relecture est alors considérée comme précédemment, dans sa fonction de tremplin. Les concepts retenus prennent la forme d'énoncés courts (« le jamais-vu s'expose au musée du temps », « Découverte des montres au fil du temps », « la montre : marque du passé et symbole de l'avenir »). Les étudiants sont invités à construire une argumentation leur permettant de montrer le bien-fondé de leur concept. En effet, parmi les compétences professionnelle à développer, les étudiants doivent, au terme de leurs deux années de DUT, être en mesure de « vendre » leur idée à un client.

De la déclinaison du concept : écriture, lecture et pratique des genres

Les étudiants savent qu'un concept de communication doit pouvoir se décliner sur différents supports médiatiques et qu'il s'agit pour eux de prendre en compte la spécificité sémiotique de chaque support. Les étudiants n'ont pas ici à élaborer de plan média puisque le plan du cours impose les différents genres de déclinaison du concept.

L'affiche

Le « manifeste de base » (JOANNIS, 1978, p. 18) qui va servir de référence aux créations ultérieures de la campagne est ici l'affiche. Les étudiants doivent alors produire un projet de visuel abouti et une accroche qui traduisent leur concept d'un point de vue iconique et linguistique. Il est précisé aux étudiants qu'ils peuvent rendre une affiche technologiquement sophistiquée ou plus artisanale sans être pénalisés.

Dans un premier temps les étudiants se détachent des supports de données initiaux c'est-à-dire le brief et la recommandation stratégique comme support de lecture et prennent comme base le concept qu'ils ont formulé.

Pour ce qui est du visuel, soit la création s'opère artisanalement à l'aide de dessins qui prennent forme progressivement soit une esquisse très schématique est proposée et relayée dans le cadre d'une création assistée par ordinateur à l'aide du logiciel Photoshop ou Indesign. Le visuel et son évolution sont pris en charge par un étudiant qui se voit reconnaître des aptitudes au dessin ou des compétences technologiques. L'esquisse évolue par le biais des interactions collectives au sein du groupe. C'est donc à cette étape que le brief – ou d'ailleurs n'importe quel support disponible sur la table de travail : agenda, plan du cours, petit papier volant, brouillon de la recommandation, A4 vierge, couverture de pochette cartonnée... – se voit le plus souvent compléter par des petites esquisses plus ou moins abouties. L'acte de dessiner est accompagné d'énoncés oraux (« j'verrai bien un truc du genre, plein de montres différentes avec un effet de profondeur pour traduire le passé »).

Pour ce qui est de l'accroche, les étudiants mènent un brainstorming et entre dans un « tout écrire » : la trace déposée sur le papier est considérée comme une sécurisation de la production et une stimulation du processus de création, une parade à l'oubli. Toute formulation jugée intéressante, même insatisfaisante, par le groupe fait l'objet de son écriture sur une feuille de papier, le plus souvent individuellement. La lecture et la relecture quasi obsessionnelle du concept sont censées faire jaillir le bon mot, la bonne structure. Puis vient le temps d'une comparaison entre les différentes accroches retenues dans la liste. Dans le cas de la création de l'accroche, la lecture et la relecture à haute voix recouvrent un objectif simple : celui d'éliminer progressivement les accroches les moins pertinentes. Les accroches vont donc être comparées entre elles dans leur rapport individuel au concept d'une part, à la commande de l'annonceur d'autre part et enfin dans leur rapport à la norme sémiolinguistique du genre. Une relecture ciblée du brief réapparaît alors dans l'optique d'une justification auprès de l'enseignante. Le document source « fait preuve » (FRAENKEL, 2005 [2001], p. 244). Il garantit le bien-fondé de la création. Du point de vue des étudiants, c'est l'enseignante qui est à convaincre, pas encore l'annonceur, tout simplement parce que c'est l'enseignante qui va évaluer et noter le travail réalisé.

Dans la mise en forme progressive de leur document, les étudiants tiennent compte des conditions matérielles et discursives de lecture d'une affiche et choisissent par exemple de proposer des visuels qu'ils jugent immédiatement compréhensibles (« une affiche, ça doit être compris tout d'suite donc si on met un truc trop compliqué ça va pas l'faire »). La mise en page de l'affiche, sur un format A4, s'opère progressivement de façon à respecter le parcours de lecture en « Z »

(ADAM ; BONHOMME, 2005, p. 72). Cette mise en forme et le placement des différents constituants linguistiques et iconiques fait entrer les étudiants dans une lecture qui simule davantage le point de vue de l'autre, celui de la cible. S'opère alors, par le biais du support, un déplacement du contexte d'apprentissage vers le contexte professionnel, comme si le support concrétisait la création : l'affiche ne doit plus plaire à l'enseignante ou aux étudiants, elle doit être pertinente pour la cible de la communication. C'est souvent à ce stade de l'appropriation de l'aire scripturale du genre que peuvent s'opérer des modifications importantes et parfois même des revirements : le texte et l'image jusqu'alors indépendants l'un de l'autre prennent en effet une autre dimension lorsqu'ils sont confrontés au service du sens. Bien souvent certains groupes qui ont essayé de penser d'abord le visuel puis l'accroche remettent en cause cette satisfaction et retravaillent l'un ou l'autre des constituants face à un rapport texte-image qui peut leur apparaître inattendu et inapproprié.

Les annonces publicitaires pour la presse écrite institutionnelle et spécialisée

La séance 4 débute par la lecture du contenu prescrit dans la feuille de route. Les étudiants doivent réaliser deux body copies ou « rédactionnels » (ADAM ; BONHOMME, 2005, p. 62) destinés à deux supports de presse différents : Beaux Arts Magazine, magazine spécialisé, et Vu du Doubs, mensuel institutionnel édité par le Conseil Général du département du Doubs. Dans cette perspective, l'enseignante distribue une fiche pédagogique et propose alors une nouvelle réflexion schématique au tableau, et donc deux nouveaux objets intermédiaires, de façon à distinguer les attentes relatives aux deux supports de presse. Les étudiants se voient ensuite distribuer deux annonces issues des deux supports mentionnés ci-dessus. Ces annonces sont considérées comme des modèles dont les étudiants peuvent s'inspirer s'ils le souhaitent. La lecture des modèles est ici considérée comme source d'inspiration au niveau énonciatif, sémantique, stylistique et textuel. Les étudiants prennent connaissance de ces deux modèles puis débute le processus rédactionnel.

Certains groupes se répartissent la tâche en s'attribuant un support par sous-groupe. Puis plusieurs contrats rédactionnels se développent : soit les étudiants du même groupe écrivent individuellement un texte, le lisent aux autres membres du groupe à tour de rôle puis choisissent des passages de chaque texte de façon à constituer un texte final, soit l'un des membres écrit sous une dictée collective qui fait l'objet de négociations métalangagières. Dans tous les cas, les étudiants n'ont

pas d'autre choix que de revenir vers le document source et de relire le brief de l'annonceur à la recherche d'informations qui vont leur permettre de développer leur propos.

Selon les cas, au terme d'un premier jet, les étudiants s'échangent leur production à l'intérieur du groupe et leur tâche revient à corriger et donc à apposer leurs mots sur les mots de l'autre. En cours d'écriture, il peut également arriver qu'un étudiant en sollicite un autre ou bien sollicite l'ensemble du groupe pour compléter un segment (« ça va si j'mets ça... », « alors là j'hésite entre homme, artiste, artisan ou alors créateur, alors j'mets quoi ? »). Dans le premier cas, les étudiants se corrigent les uns les autres en soumettant leur production aux autres membres du groupe. L'observation des interactions orales révèle que les étudiants cherchent à s'imprégner des modèles fournis de façon à réinjecter, ici une structure syntaxique, là un registre de langue (« viens voir... y a pas des mots un peu compliqués là d'dans »).

Le dépliant

Il est demandé aux étudiants de produire deux documents : un dépliant présentant l'exposition et son propos et un « feuillet » destiné au jeune public dans le cadre de visites scolaires. Ces deux supports suscitent une approche différente de la lecture et de l'écriture dans la mesure où les étudiants se confrontent directement à l'objet dans sa matérialité et sa fonctionnalité. La question du contenu se pose moins : plus exactement elle est différée et déplacée. Dans la plupart des cas, faute de temps, les étudiants se partagent le travail à l'intérieur du groupe mais progressivement les interactions verbales remettent en cause cette partition.

Dans un premier temps, les étudiants se lancent dans la recherche d'une forme, dans la manipulation des objets et font appel à leur compétence générique (« bon ! en gros, un dépliant c'est ça ! »). Un tel énoncé s'accompagne d'une gestuelle qui mime l'ouverture de l'objet. Les étudiants optent rapidement pour un format classique pour le dépliant destiné au grand public et un format attractif et ludique pour le jeune public. Le feuillet jeune public est le document que les étudiants testent le plus dans sa matérialité et sa fonctionnalité. Les étudiants s'interrogent également sur les modalités de distribution du document (« Madame, on le trouvera où, le dépliant ? »), sur l'organisation de l'aire scripturale du dépliant (« Madame, on est obligé de le plier en trois ? »), sur la nature des informations à véhiculer (« on

pourrait mettre un petit historique ?! »). Les étudiants simulent les pratiques de lecture du dépliant pour statuer sur la place à accorder à tel ou tel contenu. Ils sélectionnent les éléments du brief qui apparaissent pertinents (« j'ai repris le contenu de là » (pointant un paragraphe du brief)) : ils reprennent souvent leur feuille de route (« sur la feuille c'est marqué « présentation de l'exposition et de son propos » ») qui intervient comme un recadrage dans le prescrit et se mettent à esquisser des « roughs » c'est-à-dire une série de dessins représentant chaque face du dépliant. La relecture du brief intervient au moment de la définition du contenu et du remplissage de la maquette. Pour respecter la cohérence dans la déclinaison de leur concept de communication, les étudiants reprennent l'affiche de façon à réutiliser l'accroche, la charte graphique créée et tout ou partie du visuel en première page du dépliant.

La prise d'écriture suscite un questionnement sur le dispositif énonciatif mis en place. Si cela ne pose pas de problème dans le cas du dépliant-jeunesse dans la mesure où, pour les étudiants, le tutoiement va de soi, il n'en va pas de même pour le dépliant grand public (« Madame, dans le dépliant, il faut dire « vous » ? »). Par cette interrogation, les étudiants se positionnent dans le cadre de la situation d'apprentissage. Ils attendent une prescription que l'enseignante prend soin d'éviter en recadrant les étudiants sur la situation professionnelle et en leur expliquant que ces choix à opérer sont des choix professionnels, qu'il s'agit d'un parti à prendre et que le choix du format énonciatif doit être cohérent par rapport à la cible visée et au concept à décliner.

S'ils estiment que le « feuillet » destiné au jeune public leur laisse plus de liberté dans la mesure où il s'agit d'introduire une dimension ludique, la question de l'écriture se pose dans un second temps. La scénographie la plus souvent adoptée est celle d'un jeu de questions-réponses ou de devinettes qui conduit les étudiants à refréquenter le brief. La relecture est ciblée sur des éléments qui recouvriront la fonction de réponse aux questions posées dans le feuillet. Les étudiants s'attachent alors formuler des questions à partir des informations présentes dans le brief. C'est le niveau sémantique qui pose le plus de problème aux étudiants. Les étudiants interpellent l'enseignante sur l'âge approximatif du public-cible. Les interactions orales font apparaître des questionnements sur le lexique à utiliser (« il faut des mots simples sans les prendre pour des gogols », « comment on peut dire « esthétique » pour un enfant ? ») et sur les finalités pédagogiques du document (« il faut les rendre un peu intelligents tu vois ! »). Les mots du brief font donc l'objet d'une réécriture au nom de l'adaptation à la cible.

La présentation orale

Au terme de la séance précédente, les étudiants se sont vus distribuer une fiche précisant les attentes et critères d'évaluation de la présentation orale de « debriefing ». Cette dernière séance est l'occasion pour les étudiants de présenter leur travail et d'opérer une réflexion sur leur méthode de travail et le processus de création dans la perspective d'acquisition de compétences professionnelles. Les observations font apparaître que toutes les présentations débutent par une présentation de la composition de l'Agence : les étudiants s'attribuent des fonctions professionnelles fictives – concepteur-rédacteur, media-planneur, directeur artistique... – et s'emparent verbalement, le temps de la présentation, d'une identité professionnelle. Ces identités sont reprises dans le powerpoint vidéoprojeté et préalablement rédigé. S'ils s'adressent globalement à la classe, ils optent tous pour un dispositif énonciatif qui met la classe et l'enseignante dans la position de l'annonceur. Les étudiants jouent le jeu, même du point de vue vestimentaire. Chaque étudiant est muni d'une fiche récapitulant son propos voire parfois un document plus complet récapitulant les moments d'intervention des autres membres du groupe. Les étudiants présentent des difficultés à se détacher de cette fiche et ne peuvent s'empêcher soit de lire avec plus ou moins de détachement soit de la consulter de façon systématique, quitte à prendre le risque d'une présentation saccadée, hésitante et donc peu satisfaisante d'un point de vue professionnel. La plupart des fiches sont manuscrites : elles ont donc fait préalablement l'objet d'une écriture et représentent une sécurité. Le powerpoint reprend les différentes étapes de la création depuis la synthèse du brief jusqu'au dernier document créé. Le powerpoint est dans la plupart des cas bien utilisé, allégé et synthétique. Les étudiants y ont reproduit les différents documents de communication de façon à pouvoir les commenter à l'oral. Ce retour sur la création permet aux étudiants de verbaliser le processus de création, de pointer leurs difficultés et de pratiquer l'analyse sémio-discursive de leurs propres documents. Le support Powerpoint oblige les étudiants à consigner ces différents points et à les partager avec les autres groupes.

Conclusion

Le schéma proposé en annexe 2 et inspiré de Miecznikowski-Fünfschilling et Mondada (2001, p. 200) permet d'obtenir une vue d'ensemble des différentes pratiques observées. Ce schéma fait apparaître des pratiques transversales et des

pratiques spécifiques à chaque genre en création. Différentes pratiques de lecture et d'écriture se distribuent au fil des séances (horizontalement et s'organisent à l'intérieur de chaque séance (verticalement). Ces pratiques se confrontent et s'entremêlent à la matérialité des supports, à leurs normes discursives.

Les observations menées dans cette situation d'enseignement à visée professionnalisante permet d'ouvrir la réflexion sur plusieurs thématiques : se pose notamment la question de l'intrication, de l'interdépendance, de la diversité et de la régulation des pratiques au regard de la spécificité d'une situation de travail. Cette idée trouve son illustration partielle sous la plume de Fraenkel qui souligne que « les pratiques d'écriture au travail s'effectuent sur des supports différenciés, variés, dépendant du type d'activité, des traditions de métier, des agencements organisationnels » (FRAENKEL, 2005 [2001], p. 124). Cet entremêlement de pratiques nourrit le processus de création. S'il est avéré que l'écriture constitue un « puissant outil cognitif » (CRINON ; GUIGUE, 2006, p. 119), il apparaît qu'au-delà, c'est tout le déploiement des pratiques d'écriture, de lecture et d'interactions orales ciblées ou non sur la tâche spécifique à accomplir qui joue un rôle constitutif de la réflexion et de sa mise en œuvre concrète. Il n'est pas envisageable d'analyser les pratiques d'écriture et de lecture indépendamment l'une de l'autre et encore moins indépendamment de l'ensemble des données contextuelles dont elles participent. Selon B. Fraenkel, les approches qui ignorent les aspects matériels de l'écrit au profit du texte ne conviennent pas à tous les corpus et elles n'apportent au final que « peu de choses sur les pratiques d'écriture et de lecture réelles, sur les relations entre langage et travail » (Ibid., p. 123). Les étudiants développent une forme d'« intelligence collective » (LACOSTE, 2005 [2001], p. 27) non seulement par le fait de la constitution de groupes agencés, mais aussi par la mutualisation des connaissances, le partage et la participation à des pratiques différenciées et ciblées. Miecznikowski-Fünfschilling et Mondada soulignent que « l'observation d'une situation de rédaction collaborative permet d'observer comment interviennent les ressources écrites dans ce processus d'émergence du savoir. » (2001, p. 208). Cette intelligence collective constitue une des conditions de réussite et d'aboutissement du projet de création.

Reconstituer la chaîne, l'enchaînement, le chevauchement des pratiques au regard de la finalité de la situation apparaît enfin nécessaire à la compréhension du processus d'acquisition des compétences professionnelles des étudiants et à la constitution de leur identité professionnelle. Les interactions entre les étudiants et l'enseignante permettent à l'enseignante de mettre l'accent sur la nature des compétences professionnelles visées par l'enseignement et donc de conscientiser

cet objectif pour les étudiants. Ainsi, l'adoption et la maîtrise d'un discours métalangagier (DE GAULMYN, 2001, p. 39) apparaît comme l'une de ces compétences, d'autant plus que les étudiants observés ont vocation à exercer des métiers du langage et de la communication. Les situations où l'on observe une interférence entre situation d'apprentissage et situation professionnelle constituent des moments clés pour la verbalisation des compétences professionnelles. Ces situations interviennent notamment lorsque les étudiants rencontrent une forme d'insécurité professionnelle dans le processus de création.

Les compétences de lecture et d'écriture doivent donc être professionnalisées en ce sens que les étudiants doivent apprendre à adopter des pratiques spécifiques de la lecture et de l'écriture dans le cadre de telle ou telle étape de leur activité professionnelle. Si, dans une acception large, écriture et lecture apparaissent comme des compétences acquises à l'entrée du DUT, elles restent à développer dans leur dimension professionnelle au regard de la spécificité des métiers de la communication publicitaire, et notamment dans les situations de travail simulées.

(Re)Reading, (re)writing for creating: from brief to the production of communication documents

Abstract

The present contribution reports a process of conception-creation experienced by students of DUT (a two-year diploma taken at a technical college after the baccalauréat) Information Communication option Advertising and Marketing. It observes how reading and writing not only feed each other but also contribute to the various creative projects led by the students. From field observations, it is a question of showing that the advertising creation in situation of professional-qualification learning takes place in a constant overlapping of readings, second readings, writings and rewritings. But it is also a question of confronting these practices to all the other linguistic and metalinguistic practices which participate in the evolution of the creative process of media of communication (like posters, press advertisements, leaflets) and of the definition of the situation.

Keywords: Language and workshop. Conception/creation of communication documents. Brief. Copy strategy. Professional competences.

(Re)Ler, (re)escrever para criar: do *briefing* à produção de documentos de comunicação

Resumo

A presente contribuição relata um processo de concepção-criação vivido por estudantes de DUT (Diplôme Universitaire et Technologique) Informação Comunicação opção Publicidade, no quadro de um módulo de segundo ano intitulado “Textos profissionais escritos e orais”. Ela observa como a leitura e a escrita se nutrem mutuamente, alimentando os diferentes projetos criativos conduzidos pelos estudantes. A partir de observações de campo, trata-se de mostrar que a criação publicitária em situação de aprendizagem profissionalizante se dá numa constante sobreposição de leituras, releituras, escritas e reescritas. Trata-se, igualmente, contudo, de confrontar essas práticas com o conjunto das outras práticas linguageiras e metalinguageiras que participam da evolução do processo de criação de suportes de comunicação (cartazes, anúncios em periódicos, prospectos...) e da definição da situação.

Palavras-chave: Linguagem e trabalho. Concepção/criação de documentos de comunicação. *Briefing*. Recomendação estratégica. Competências profissionais.

Références bibliographiques

- ADAM, Jean-Michel ; BONHOMME, Marc. **L’argumentation publicitaire. Rhétorique de l’éloge et de la persuasion**. Paris : Armand Colin, 2005. 238 p.
- BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et Travail. Communication, cognition, action**. Paris : CNRS Éditions, 2005 [2001]. 379 p.
- BOUTET, Josiane. **La vie verbale au travail : des manufactures aux centres d’appels**. Collection Travail & activité humaine. Toulouse : Octarès éditions, 2008. 210 p.
- BOUTET, Josiane ; GARDIN, Bernard. Une linguistique du travail. In : BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et Travail. Communication, cognition, action**. Paris : CNRS Éditions, 2005 [2001]. p. 89-111.
- BRASSAC, Christian. Rédaction coopérative : un phénomène de cognition située et distribuée. In : DE GAULMYN, Marie-Madeleine ; BOUCHARD, Robert ; RABATEL, Alain (Org.). **Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix**. Paris : L’Harmattan, 2001. p. 171-193.

CRINON, Jacques ; GUIGUE, Michèle. Ecriture et professionnalisation. Note de synthèse. In : **Revue française de pédagogie**, Lyon, n. 156, p. 117-169, 2006.

DE GAULMYN, Marie-Madeleine. Recherches lyonnaises sur la rédaction conversationnelle. In : DE GAULMYN, Marie-Madeleine ; BOUCHARD, Robert ; RABATEL, Alain (Org.). **Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix**. Paris : L'Harmattan, 2001. p. 31-48.

FRAENKEL, Béatrice. La résistible ascension des écrits au travail. In : BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice. **Langage et Travail. Communication, cognition, action**. Paris : CNRS Éditions, 2005 [2001]. p. 113-142.

JOANNIS, Henri. **Le processus de création publicitaire**. Paris : Bordas, 1978. 180 p.

JOANNIS, Henri ; DE BARNIER, Virginie. **De la stratégie Marketing à la création Publicitaire**. Paris : Dunod, 2005. 474 p.

LACOSTE, Michèle. Peut-on travailler sans communiquer ? In : BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice. **Langage et Travail. Communication, cognition, action**. Paris : CNRS Éditions, 2005. p. 21-53.

MAINGUENEAU, Dominique. **Analyser les textes de communication**. Paris : Armand Colin, 2007. 213 p.

MIECZNIKOWSKI-FÜNFSCILLING, Johanna ; MONDADA, Lorenza. Les pratiques d'écritures dans la recherche scientifique. Planifier et rédiger collaborativement des arguments. In : DE GAULMYN, Marie-Madeleine ; BOUCHARD, Robert ; RABATEL, Alain (Org.). **Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix**. Paris : L'Harmattan, 2001. p. 195-219.

SARFATI, George Élia. **Éléments d'analyse du discours**. Paris : Seuil, 2009 [1997]. 128 p.

Annexes

Annexe 1 : Planning du cours

ECRITS ET ORAUX PROFESSIONNELS – 2PUB 2011-2012

(6/7 séances de 2 heures)

Objectifs :

- Définition visuelle et graphique de l'exposition « Monstres du musée du temps »
- Conception et création de projets de campagne de communication mix media en « groupe-agence »

Vous devez...

- aboutir à un projet de campagne argumenté, conceptualisé et visualisable pour l'annonceur ;
- Intégrer les attentes formulées dans le brief annonceur et les traduire dans une démarche stratégique, sémiologique, rédactionnelle en direction d'un public cible ;
- Prendre en compte la spécificité du fonctionnement de chaque support ;
- mobiliser et mutualiser vos connaissances dans divers enseignements ;
- Penser et formuler un discours structuré, ciblé, adapté et fictionnalisé.

PROGRAMME prévisionnel des séances

Séances 1 et 2	De la commande au concept - Lecture et appropriation du BRIEF ANNONCEUR - Restitution synthétique et préparation d'une réponse condensée du problème... - Recherche d'informations - Définition du concept et argumentation simple sur le concept retenu.
Séance 3	Travail sur l'identité visuelle et l'accroche de l'exposition... - création du visuel - création de l'accroche qui sera également le titre de l'exposition ...en vue de produire une AFFICHE (format A4) pour affichages Decaux, abribus et gare. Le slogan et l'accroche seront la traduction iconique et verbale du concept retenu.
Séance 4	Travail rédactionnel. Supports de presse écrite. - Annonce Presse Beaux Arts Magazines : reprise de l'accroche + rédaction d'une body copy. - Annonce Presse Régional (Vu du Doubs) : reprise de l'accroche + rédaction d'une body.
Séance 5 Et 6	- Conception et réalisation d'un dépliant de présentation de l'exposition et de son propos. - Conception d'un feuillet jeune public pour visite ludique de l'exposition.
Séance 7	- DEBRIEFING, présentation orale professionnelles et argumentée du projet (15 minutes par groupe) et remise du dossier final.

Evaluation :

- une note pour le dossier rassemblant les documents produits
- une note d'oral

Annexe 2 : Schéma récapitulatif des pratiques langagières et métalangagières

Organisation temporelle des séances					
Séances 1 et 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Documents à créer					
Recommandation stratégique	Affiche	Annouces presse	dépliants	Feuille jeune public	Oral et pvt de présentation
Lecture individuelle du brief Annotations simultanées à la lecture	Esquisse progressive du visuel, validation du visuel puis brainstorming et Rédaction et Sélection des accroches (ou inversement)	Distribution d'une fiche pédagogique et pour distinguer les deux supports, les deux cibles	Rough représentant chaque « face » du dépliant	Recherche et négociation du format (matériel et dispositif énonciatif) Découpage	Fiche récapitulative distribuée en fin de séance 6
Reproduction au tableau d'un schéma de la communication	Relecture de l'affiche pour vérification de l'interaction texte/image	Lecture de la fiche avec la classe et reprise du contenu sous forme d'un schéma	Identification thématique du contenu sur la maquette « brouillon »	Relecture sélective du brief (recherche de réponses) ...	Powerpoint projeté et rédigé en amont de la présentation
Synthèse : Réécriture paraphrastique du brief Puis reformulation avec consultation et citation du brief	Révision éventuelle du visuel ou de l'accroche	Lecture et « imprégnation des modèles » sur le plan de l'énonciation, de la sémantique, de la textualité	Lecture du brief pour remplissage des différentes parties	... puis formulation des questions	Réécriture schématisée de la « recommandation stratégique » et analyse des documents produits
Ecriture puis rédaction de la stratégie Consultation du brief		Relecture du Brief pour recherche d'informations ciblées	Reprise du visuel de l'affiche et de l'accroche : déclinaison en fonction de la spécificité du genre		Pendant l'exposé, lecture plus ou moins distanciée d'une fiche mémoire et du powerpoint
Relecture ponctuelle de la stratégie proposée dans la « recommandation stratégique » et relecture de chaque document au terme de sa création pour vérification de la cohérence par rapport à la stratégie et au concept retenu					
Prise en compte de la matérialité de chaque support de communication (ex : Manipulation réelle ou mimée du dépliant)					
Lecture du plan de cours au début de chaque séance (retour au travail présentiel)					
Interactions de groupe : Pratiques métalangagières (négociations de mots, de formes, justification des choix...), Interactions de recadrage avec l'enseignant					
échanges interdisciplinaires (Grosjean et Lacoste citées par Boulet (2008 : 134))					
Ecriture selon différents contrats rédactionnels					

Étude exploratoire des usages d'outils informatiques d'aide à la rédaction dans la production d'écrits professionnels

Marie-Josée Goulet*

Résumé

Cet article décrit les usages d'outils informatiques d'aide à la rédaction dans la production d'écrits professionnels. À partir d'entrevues réalisées avec la participation de rédacteurs professionnels, nous décrivons les outils d'aide à la rédaction utilisés à toutes les étapes de l'écriture professionnelle, de la recherche de l'information à la transmission du texte final, et nous expliquons comment ces outils informatiques pourraient mieux appuyer la production d'écrits professionnels. Cette étude permet d'en comprendre davantage sur l'apport actuel et potentiel des outils informatiques d'aide à la rédaction professionnelle et se veut un éclairage préliminaire sur les nouvelles compétences attendues du rédacteur professionnel.

Mots-clés : Rédaction professionnelle. Outil informatique d'aide à la rédaction.

Introduction : mutation technologique de la profession de rédacteur

Les écrits professionnels, que ce soit des lettres, des notes d'information, des politiques, des directives, des communiqués ou des rapports annuels, occupent une place centrale dans les organisations publiques et privées, servant entre autres de moyen de communication entre les employés et avec les clients, d'appui à la prise de décision pour les dirigeants et de mémoire organisationnelle. Les personnes qui produisent ces documents, les rédacteurs professionnels, ont vu leur profession évoluer au fil du temps (voir DUMAS, 2009, pour un tableau de cette

* Université du Québec en Outaouais.

évolution). Premièrement, du point de vue des nouvelles technologies, l'utilisation massive des ordinateurs personnels a transformé les pratiques en obligeant les rédacteurs à maîtriser des machines (ordinateur, imprimante, routeur) et des outils informatiques variés (traitement de texte, moteur de recherche, messagerie électronique, dictionnaire électronique, correcteur orthographique et plateforme de collaboration, pour ne donner que ces exemples) et l'ensemble des machines et des outils informatiques que les rédacteurs doivent désormais maîtriser s'accroît d'année en année. Cette révolution informatique a certainement simplifié le travail des rédacteurs à maints égards, par exemple pour la mise en forme des documents, l'ajout et le retrait de modifications, la réutilisation de contenus, la correction et la transmission des documents. Nous pourrions même avancer que les outils informatiques permettent aux rédacteurs de travailler plus efficacement dans le contexte de nos sociétés informatisées. Toutefois, le nombre de documents à produire, notamment dans le secteur tertiaire (voir NAKBI, 2002), est tel que les attentes de productivité envers les rédacteurs sont grandes.

Deuxièmement, la webification du savoir humain est en train de modifier les tâches et compétences du rédacteur professionnel. Alors qu'il y a à peine quelques années, on se contentait de numériser les documents conçus selon la logique de l'imprimé et de les publier sur le web, un nombre grandissant de documents est aujourd'hui conçu dans une logique hypertextuelle, sans exclure bien entendu que ces documents puissent être accompagnés d'un format adapté à l'impression. Comme le fait remarquer à juste titre Kavanagh (2006), l'écriture hypertextuelle fait appel à de nouvelles expertises, par exemple pour la hiérarchisation de l'information, le design de document et l'informatique. Cette mutation hypertextuelle de la production des écrits professionnels appellera sans doute des ajustements dans les programmes d'enseignement de la rédaction professionnelle.

Cependant, bien que nos connaissances sur l'écriture professionnelle évoluent, tant sur le plan du processus que du produit, notre compréhension des usages d'outils informatiques est limitée. Quels outils informatiques utilisent les rédacteurs professionnels? Ces outils semblent-ils répondre à leurs besoins? Les rédacteurs connaissent-ils le potentiel de ces outils? L'étude que nous présentons dans cet article vise à décrire les usages d'outils informatiques d'aide à la rédaction dans un contexte de production d'écrits professionnels. À partir d'une analyse d'entrevues auprès de rédacteurs professionnels, nous montrerons que les outils d'aide à la rédaction sont utilisés à toutes les étapes de l'écriture professionnelle, de la recherche de l'information à la transmission du texte du texte final, et nous expliquerons comment ces outils pourraient mieux appuyer la production d'écrits professionnels.

Contexte de la recherche et cadre d'analyse

À notre connaissance, la seule étude ayant porté sur l'usage d'un outil informatique dans le contexte de la rédaction professionnelle est celle de Kavanagh (1999). Dans sa recherche, l'auteur analyse les fonctions du traitement de texte Word, en s'appuyant sur les besoins des rédacteurs. Ces besoins sont interprétés à partir d'une description des étapes menant à la production d'un écrit professionnel, telles que représentées dans le modèle de Clerc (1998). Au terme de son analyse, Kavanagh conclut que le logiciel Word répond surtout à des besoins de mise en forme et d'édition, donc que cet outil est loin d'appuyer toutes les étapes de la rédaction professionnelle. Alors que Kavanagh (1999) a analysé, de manière détaillée il faut l'admettre, l'utilité d'un seul outil, l'étude que nous avons conduite a pour objectif d'explorer l'éventail des outils informatiques utilisés par un groupe de rédacteurs professionnels. Comme autre différence, il faut certainement souligner le nombre d'années qui se sont écoulées entre l'étude de Kavanagh (1999) et la nôtre, un élément non sans importance dans le contexte d'une recherche dont les résultats sont liés à l'avancement de l'informatique.

Dans sa plus large acception conceptuelle, un outil d'aide à la rédaction peut être utilisé dans le contexte de l'écriture scolaire (voir par exemple KUHN et coll., 2009), de l'apprentissage de l'écriture en langue seconde (voir par exemple MILTON; CHENG, 2010), du soutien aux personnes présentant des limitations cognitives, visuelles ou motrices (voir par exemple MAJARANTA; KARI-JOUKO, 2002) et de l'écriture professionnelle. Dans la présente recherche, un outil informatique d'aide à la rédaction est défini comme tout outil servant à la réalisation d'une tâche liée à l'écriture professionnelle. Notre définition des outils d'aide à la rédaction englobe deux grandes catégories, soit les technologies langagières, c'est-à-dire les applications informatiques qui permettent de manipuler ou de traiter des données linguistiques, par exemple un dictionnaire électronique ou un correcteur automatique, et les technologies de l'information et de la communication qui, comme nous le verrons plus loin dans cet article, font désormais partie intégrante du poste de travail des rédacteurs professionnels.

La définition que nous proposons rejoint celle de Duchastel (1991), pour qui l'écriture ne peut être dissociée de la lecture. Ainsi, sa typologie inclut des aides à la lecture (systèmes d'information et d'analyse textuelle) et des aides à l'écriture (logiciels d'édition et de correction). Toutefois, la typologie n'ayant pas été mise à jour, elle pourrait difficilement être appliquée au contexte de l'écriture professionnelle telle que pratiquée aujourd'hui. Par ailleurs, la typologie de

Duchastel (1991) nous semble incohérente, d'abord d'un point de vue (chrono) logique car elle ne tient pas compte de l'ordonnement des étapes menant à la production d'un écrit professionnel, et d'un point de vue terminologique, certaines des catégories référant à des aspects du texte (comme la norme) et d'autres à des étapes de la rédaction (comme l'édition).

Pour sa part, Bertrand-Gastaldy (1993) décrit les logiciels de gestion des documents et de l'information utilisés dans les organisations, par exemple les systèmes d'interrogation de bases de données textuelles et de recherche d'information. Puisqu'elle ne couvre que les outils informatiques utilisés aux étapes précédant la mise en mots (comme la recherche de documents et d'information), cette typologie n'aurait pu convenir à notre analyse. Par ailleurs, l'auteure affirme que, bien que l'informatique ait progressé, des efforts pourraient être consentis pour assister les professionnels dans l'annotation de documents électroniques, le résumé, la synthèse de textes et la création de réseaux sémantiques (ou conceptuels). Près de deux décennies plus tard, nous pourrions formuler le même vœu.

Les typologies de Duchastel (1991) et de Bertrand-Gastaldy (1993) portent sur les outils informatiques de gestion documentaire, de recherche d'information, de correction, d'édition, etc. utilisés dans les milieux professionnels, mais pas dans le contexte spécifique de la rédaction professionnelle, ce qui peut expliquer pourquoi elles ne répondent pas tout à fait aux besoins de notre recherche. En effet, les outils informatiques d'aide à la rédaction peuvent être utilisés dans des situations variées par les personnes qui ont à lire, à analyser ou à rédiger occasionnellement des textes dans le cadre de leur travail ou de leurs études. Il convient donc, avant d'aller plus loin, de définir ce que nous entendons par rédaction professionnelle. Pour nous, il ne s'agit pas simplement de la production d'écrits dans un contexte professionnel, mais de l'activité rémunérée d'une personne dont la tâche principale est la production d'écrits utilitaires (voir BEAUDET, 1998). À l'instar de Labasse (2006), nous considérons que la rédaction professionnelle est une forme de rédaction appliquée dans des situations de communication précises faisant appel à la langue générale ou spécialisée.

Pour la représentation théorique de la démarche rédactionnelle, nous recourons au modèle de Clerc (2000). Ce modèle, basé sur la pratique réelle des rédacteurs professionnels, décline la démarche de rédaction en cinq étapes : analyse du mandat, recherche de l'information, structuration, écriture et relecture. Le tableau 1 donne un aperçu des tâches effectuées à chacune de ces étapes.

Analyse du mandat	• Préparer et participer à la rencontre avec le client ou le supérieur • Définir le mandat • Établir une stratégie de rédaction et un échéancier • Rédiger une soumission, le cas échéant
Recherche de l'information	• Établir une stratégie de recherche • Effectuer la collecte d'information
Structuration de l'information	• Sélectionner l'information • Regrouper l'information • Adopter l'ordonnement de l'information • Trouver le fil conducteur
Écriture	• Mettre le plan en mots • Rédiger la titraile
Relecture	• Évaluer l'information • Évaluer la structure • Évaluer l'écriture

Tableau 1 – Tâches effectuées à chacune des étapes de la démarche rédactionnelle (voir CLERC, 2000).

Bien que ce modèle réponde globalement aux besoins de notre recherche, nous avons néanmoins dû procéder à quelques ajustements. Premièrement, comme aucun des participants n'utilise d'outil informatique lors de l'analyse du mandat (en fait, aucun d'entre eux n'a parlé de cette étape de leur travail), nous excluons cette étape de notre cadre d'analyse. Deuxièmement, afin de pouvoir inclure tous les outils informatiques mentionnés par les rédacteurs de notre étude pour la recherche de l'information, nous proposons de renommer cette étape « Recherche et traitement de l'information ». En effet, la recherche de l'information suppose un traitement (même sommaire) de cette information, dans le but d'en vérifier la pertinence et d'en conserver une trace, le cas échéant. Troisièmement, nous ajoutons l'étape de la transmission du document, mais au lieu de créer une étape distincte, il nous a semblé plus cohérent de l'inclure dans la dernière étape du modèle existant, soit la relecture, ce qui donne au résultat « Relecture et transmission ». Cette proposition est d'autant plus logique advenant le cas où la relecture s'effectue en collaboration, une pratique courante, auquel cas le document est transmis et relu plusieurs fois de suite par différentes personnes. Le tableau 2 résume le cadre d'analyse modifié.

1. Recherche et traitement de l'information
2. Structuration de l'information
3. Rédaction
4. Relecture et transmission

Tableau 2 – Cadre d'analyse modifié (adapté de CLERC, 2000).

Pour la présentation des résultats de la recherche, nous avons regroupé nos observations dans deux grandes sections. Ainsi, la première section traite des outils informatiques d'aide à la rédaction utilisés pour la réalisation de tâches liées à la collecte et à l'organisation de l'information (étapes 1 et 2) tandis que la deuxième section s'intéresse à ceux utilisés pendant la rédaction et la révision (étapes 3 et 4). Ces sections sont précédées d'une brève présentation du profil des rédacteurs interrogés.

Profil des participants interrogés

Comme méthode de collecte des données, nous avons privilégié le groupe de discussion (*focus group*) avec des participants volontaires. Cette méthode permet d'obtenir des opinions sur des sujets précis, d'explorer des pistes de réflexion et de poser des questions aux participants lorsqu'une idée doit être approfondie. Huit rédacteurs professionnels de la région de Gatineau-Ottawa (Canada) ont participé à l'étude. Notre principal critère de sélection était que leur activité professionnelle consiste à rédiger des textes utilitaires ou, du moins, que ce soit la plus importante de leurs tâches. Les candidats retenus proviennent de divers secteurs : gouvernement et parapublic, entreprise, organisme sans but lucratif, association professionnelle et presse. Les rencontres, d'une durée totale de trois heures (deux rencontres d'une heure et demie chacune) ont été enregistrées. Les enregistrements ont par la suite été transcrits et analysés.

Recherche, traitement et structuration de l'information

Morizio (2006) définit la recherche de l'information comme une opération visant à mettre en relation un besoin d'information et un document. Dans le contexte de notre étude, le besoin d'information émane d'un rédacteur, à la suite de l'analyse du mandat qu'il s'est vu confier par son supérieur ou son

client. Comme on pouvait s'en attendre, la grande majorité des documents que consultent les rédacteurs interrogés sont électroniques, que ce soit des fichiers déjà enregistrés sur un disque (dur ou amovible) ou en réseau (intranet ou internet). De plus, les rédacteurs interrogés semblent tirer avantage de la diversité des sources qu'offre le web : ils consultent en effet des journaux, des rapports annuels, des pages web et des sites de médias sociaux. Bien que certaines de ces sources soient jugées peu sûres quant à la véracité des contenus qu'elles véhiculent (par exemple les billets d'un blogue), on ne les écarte pas pour autant dans le processus de recherche de l'information, ce qui témoigne de l'adaptabilité des rédacteurs professionnels face aux nouvelles formes d'information électronique. Par ailleurs, les rédacteurs interrogés ont critiqué l'immensité du web, laquelle grandit de jour en jour et alourdit leur travail documentaire. Ajoutons à cela que de nombreux documents web sont (inutilement?) dupliqués et qu'un même document peut se présenter dans différents formats (HTML, PDF), ce qui oblige l'internaute à vérifier s'il s'agit du même document et ralentit par conséquent la recherche de l'information. Nous ne pouvons pas en vouloir au web de fournir trop d'information, mais nous pouvons certainement souhaiter que cette information soit mieux organisée et plus facile à trouver.

Pendant la recherche de l'information, les rédacteurs analysent sommairement le contenu des documents et enregistrent ceux qui sont pertinents. Ce traitement de l'information s'effectue de différentes manières chez les rédacteurs interrogés, mais précisons que toutes les stratégies mentionnées sont informatisées. L'une de ces stratégies consiste à rechercher des informations à l'aide du moteur de Windows. Comme nous pouvons l'imaginer, cette méthode présente des difficultés non négligeables :

- Normalement, les rédacteurs veulent prendre en compte les variantes lexicales et sémantiques des expressions recherchées, ce qui les oblige à effectuer plusieurs versions d'une même recherche.
- Le dépouillement des résultats est laborieux, car le moteur de Windows considère les copies d'un même document comme des documents distincts.
- Toujours selon l'avis des rédacteurs interrogés, le moteur de Windows (qui est le seul à leur disposition) génère beaucoup de bruit, c'est-à-dire que les résultats contiennent trop de documents non pertinents.

Nous pouvons aisément comprendre pourquoi cette stratégie est utilisée (Windows est omniprésent dans les organisations et son utilisation est relativement conviviale), mais il appert que l'utilisation du moteur de Windows n'est pas optimale dans le contexte de la rédaction professionnelle, où la recherche de l'information est parfois colossale. Au moins deux explications nous viennent à l'esprit pour appuyer cette hypothèse. D'une part, les rédacteurs ne prennent peut-être pas le temps de classer judicieusement les documents dans des dossiers, une étape peu couteuse en temps qui leur permettrait d'effectuer subséquemment des recherches ciblées par dossier thématique. D'autre part, les rédacteurs ne maîtrisent peut-être pas tout à fait les fonctions avancées du moteur de recherche en question, ce qui ferait ressortir l'utilité d'offrir des formations professionnelles sur l'utilisation des outils informatiques d'aide à la rédaction. Enfin, notons que le marché canadien ou international offre sans doute des moteurs de recherche plus performants (de nombreuses entreprises se spécialisent en effet dans la gestion informatique de l'information textuelle), mais les rédacteurs de notre étude ne semblent pas avoir accès à ces outils.

La deuxième stratégie décrite par les rédacteurs consiste à copier-coller des passages d'un document source (page web, courriel, document PDF, etc.) dans un fichier texte. Plus précisément, on crée un fichier thématique et on y colle des passages pertinents tirés des documents trouvés, en prenant soin de noter la source. Comme illustrée ci-dessous (voir figure 1), cette opération engendre une importante perte d'information puisque dans le document d'arrivée, le passage est séparé du contexte original d'énonciation, ce qui peut poser problème lors de l'interprétation de l'information en phase d'idéation ou d'écriture. D'ailleurs, les rédacteurs de l'étude ont reconnu qu'ils devaient fréquemment retourner consulter les documents sources pour comprendre des passages qu'ils avaient copiés.

Documents sources

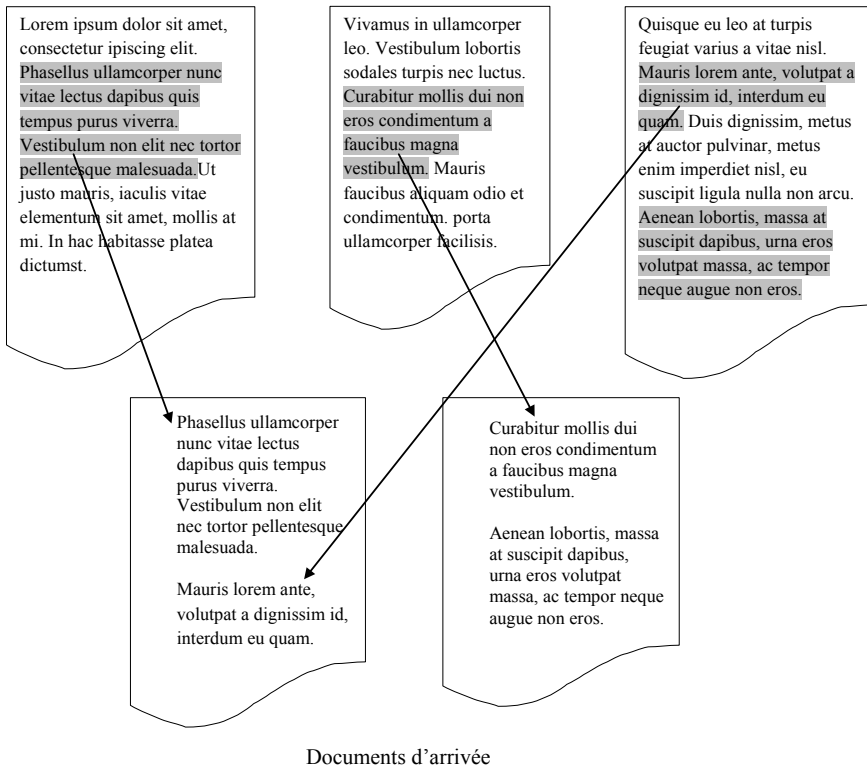


Figure 1 – Illustration de la méthode du copier-coller lors du traitement de l'information.

La méthode du copier-coller est ardue à au moins un autre égard, soit celui de la manipulation des informations dans le document d'arrivée. En effet, les rédacteurs éprouvent des difficultés à organiser les passages copiés dans les documents d'arrivée, surtout lorsque ces fichiers sont d'une longueur considérable. On comprend donc pourquoi certains rédacteurs préfèrent créer une base de données (avec Excel ou Access), dans laquelle ils notent le nom des documents consultés et les thèmes qu'ils leur ont associés. Les informations ainsi consolidées peuvent être triées automatiquement, par exemple par emplacement, par thème ou par nom de document.

La dernière étape qui précède l'écriture est la structuration de l'information. On privilégie la rédaction d'un plan dans un traitement de texte, parfois à

même le fichier qui servira à saisir le texte. Étonnamment, aucun des rédacteurs interrogés ne recourt aux outils de cartographie conceptuelle (par exemple Cmap Tools et MindView), lesquels permettent de représenter des concepts dans une carte illustrant graphiquement les liens entre des idées. Nous aimerions, dans une recherche future, tenter de comprendre pourquoi ces outils sont ignorés.

Depar les contraintes qu'elles imposent, les méthodes de recherche, de traitement et de structuration de l'information employées en rédaction professionnelle suggèrent que l'utilisation des outils informatiques n'est pas optimale. Quelles solutions pourrions-nous envisager? Premièrement, les rédacteurs gagneraient à annoter directement les documents sources, grâce à des étiquettes personnalisées. Ainsi, pendant l'analyse d'un document, ils pourraient sélectionner un passage pertinent et lui attribuer un nom de thème ou un commentaire. L'annotation des documents électroniques pourrait être couplée d'une analyse semi-automatique de texte, soit par repérage des mots clés ou des phrases importantes. Deuxièmement, le système d'annotation pourrait être lié à une base de données qui consoliderait les annotations au fur et à mesure de l'analyse. Cette bibliothèque d'information offrirait la possibilité de visualiser le contexte d'un passage annoté (dans une bulle par exemple), de supprimer et d'ajouter des passages, de commenter les passages et de surligner ceux qui auraient été choisis comme citation. Ces propositions sont certainement réalisables d'un point de vue technologique (voir par exemple l'outil KwickKwic à l'adresse www.kwickkwic.com), mais devront être appuyées par une étude à plus grande échelle.

Rédaction, relecture et transmission du texte

Pour la rédaction à proprement parler, les rédacteurs interrogés utilisent les technologies langagières traditionnellement associées à la production d'écrits professionnels, soit les correcticiels (Word, Antidote), les dictionnaires électroniques (Le Petit Robert, Le Grand Robert et Collins, Word Reference) et les banques terminologiques (Termium Plus, Grand dictionnaire terminologique). Dans l'ensemble, ces outils sont jugés efficaces, ce qui devrait rassurer l'industrie de la langue, qui a justement mis l'accent sur le développement et la promotion de ce type d'outils ces dernières années. Le nombre de technologies langagières varie d'un rédacteur à l'autre, mais de toutes les façons on en utilise plus d'une à la fois. Par ailleurs, un seul des rédacteurs interrogés utilise des ouvrages de référence imprimés, mais pas de manière exclusive.

Pendant la relecture, les rédacteurs de notre étude recourent aux fonctions

avancées de Word (suivi des modifications et ajout de commentaires), en plus des outils informatiques déjà mentionnés pour la rédaction. Concernant la transmission ou le partage des documents, les rédacteurs affichent une préférence marquée pour les plateformes informatiques de dépôt de documents, bien que certains d'entre eux préfèrent encore le courriel. Nous incluons également les collecticiels, ou logiciels de groupe, dans la catégorie des outils d'aide à la relecture (par exemple Google Documents). Ces outils permettent à plusieurs rédacteurs de participer à la production d'un même document, une pratique de plus en plus répandue dans les milieux professionnels, comme en témoignent les rédacteurs de notre étude (voir aussi ADLER et coll., 2006).

De la recherche de l'information à la relecture, les étapes menant à la production des écrits professionnels se chevauchent, ce qui résulte en la présence simultanée de plusieurs outils informatiques dans l'environnement de travail du rédacteur. Au minimum, on y retrouve habituellement un traitement de texte (texte en cours de rédaction, plan d'écriture et autres documents en consultation), un navigateur web (avec plusieurs fenêtres ou onglets actifs), un système de messagerie (courriels, sessions de clavardage) et des technologies langagières (dictionnaire, concordancier, etc.). Cet encombrement du poste de travail informatique n'est pas sans conséquence. En effet, les rédacteurs de notre étude ont admis que leur rythme de production était ralenti par les nombreuses manipulations informatiques requises pour naviguer d'un outil à l'autre, ce qui enfreint les règles ergonomiques de base. De plus, certains rédacteurs ont laissé entendre que la multiplication des outils informatiques nuisait à leur créativité. Si aucune solution n'était proposée, l'utilisabilité des outils informatiques d'aide à la rédaction pourrait être compromise. Notre proposition consiste à concevoir un environnement informatique qui engloberait tous les outils informatiques d'aide à la rédaction dont ont besoin les professionnels de l'écriture. Cet environnement pourrait s'inspirer de projets similaires dans d'autres domaines langagiers, par exemple LinguisTech (www.linguistech.ca), un bureau virtuel donnant accès à plusieurs outils informatiques d'aide à la traduction.

Parallèlement à ce projet d'environnement informatique dédié à la rédaction professionnelle, nous souhaitons que soient développés d'autres outils spécialisés. Par exemple, les rédacteurs de l'étude ayant affirmé que la réutilisation de contenus était pratique courante, une mémoire de rédaction ne pourrait-elle pas s'avérer utile dans certains contextes comme la production d'un rapport annuel? Allen (1999) avait d'ailleurs suggéré d'adapter le concept de mémoire de traduction à la rédaction de textes techniques en langage contrôlé. Un inventaire préliminaire

confirme qu'il existe de tels outils (voir par exemple Author-it, Congree), mais nous ne savons pas dans quelle mesure ces derniers pourraient être adaptés à la rédaction de textes utilitaires en langue générale.

Conclusion : pour une meilleure intégration des outils informatiques d'aide à la rédaction

Malgré le nombre modeste de participants dans notre étude, les outils informatiques d'aide à la rédaction qu'ils ont décrits ne sont certainement pas utilisés exclusivement par ce groupe de rédacteurs professionnels. Cette étude exploratoire nous permet donc de tirer des conclusions générales sur les habitudes en cours ou à venir. Tout d'abord, les résultats de notre étude suggèrent que la rédaction professionnelle est désormais une démarche entièrement informatisée. En effet, sauf pour l'analyse du mandat, dont les participants n'ont pas parlé, toutes les autres tâches de la rédaction sont exécutées avec l'aide d'outils informatiques. Alors que certaines de ces tâches pourraient encore être exécutées manuellement (par exemple l'analyse des documents retenus à l'étape de la recherche de l'information ou la révision du document rédigé par un collègue travaillant dans le même lieu physique que nous), ce n'est pas le choix que font les rédacteurs de notre étude.

L'informatisation de la démarche rédactionnelle s'est toutefois effectuée en pièces détachées, c'est-à-dire que les rédacteurs ont développé des stratégies ponctuelles pour chacune des tâches, à partir des outils informatiques mis à leur disposition. Il n'aurait pas pu en être autrement, vu l'état actuel des choses, mais devant l'ampleur des problèmes soulevés par les rédacteurs (multiplication des fenêtres de travail, immensité du web, etc.), il serait souhaitable que les outils d'aide à la rédaction soient intégrés dans un environnement informatique unique et que ces outils puissent « communiquer » entre eux.

Par ailleurs, bien que les rédacteurs fassent parfois preuve d'ingéniosité dans le développement de nouvelles stratégies informatisées, d'importants besoins ne sont pas comblés, notamment en ce qui concerne la recherche et le traitement de l'information. Ce constat est plutôt consternant puisque, comme le fait remarquer Clerc (2000, p. 44), la recherche de l'information peut représenter plus de la moitié du temps consacré au projet d'écriture dans son ensemble. De plus, nous soupçonnons l'existence de plusieurs outils informatiques dont pourraient bénéficier les rédacteurs professionnels, mais dont ils n'ont pas connaissance. Nous savons en outre que les rédacteurs professionnels, du moins ceux ayant

participé à notre étude, sont favorables à l'intégration d'outils additionnels dans leur poste de travail.

En terminant, la rédaction professionnelle fait aujourd'hui appel à des connaissances informatiques variées. Alors que dans les années 1990, les compétences informatiques du rédacteur professionnel se résumaient aux fonctions de base du traitement de texte, celui-ci doit aujourd'hui maîtriser des moteurs de recherche, des bases de données lexicales et terminologiques, des correcteurs, des plateformes collaboratives, etc. Il serait donc intéressant de consentir des efforts collectivement pour la description de ces nouvelles compétences, de manière à bonifier les programmes d'enseignement de la rédaction. De plus, cette réflexion pourrait contribuer à faire avancer notre compréhension de la profession de rédacteur, laquelle ne peut plus être dissociée de la maîtrise des outils informatiques.

Exploratory study of the uses of computer tools for aiding writing in the production of professional texts

Abstract

This paper describes how computer-based writing tools are used in the context of writing documents in a professional setting. Professional writers participated in focus groups, in which they identified and discussed how computer-based writing tools were used at each and every step of the writing process, from information research to final document transmission. The paper presents the results from those focus groups and explains how computer-based writing tools could better help professional writers to produce their documents. This study allows us to assess the contribution (past, present and future) of computer-based writing tools for professional writers and gives a first indication of the new skills that the professional writers will have to show.

Keywords: Professional writing. Computer-based writing tool.

Estudo exploratório dos usos de ferramentas informáticas de auxílio à redação na produção de textos profissionais

Resumo

Este artigo descreve os usos de ferramentas informáticas de auxílio à redação na produção de textos profissionais. A partir de entrevistas realizadas com a participação de redatores profissionais, descrevemos as ferramentas de auxílio à redação utilizadas em todas as etapas da escrita

profissional, da pesquisa da informação à transmissão do texto final, e explicamos como essas ferramentas informáticas poderiam apoiar melhor a produção de textos profissionais. Esse estudo permite compreender mais sobre o aporte atual e potencial das ferramentas informáticas de auxílio à redação profissional e pretende fornecer uma compreensão preliminar sobre as novas competências esperadas do redator profissional.

Palavras-chave: Redação profissional. Ferramenta informática de auxílio à redação.

Références bibliographiques

ADLER, Andy; NASH, John C.; NOËL, Sylvie. Evaluating and implementing a collaborative office document system. **Interacting with computers**, v. 18, n. 4, p. 665-682, juillet 2006.

ALLEN, Jeffrey. Adapting the concept of “translation memory” to “authoring memory” for a controlled language writing environment. In: TRANSLATING AND THE COMPUTER CONFERENCE, 21, 1999, Londres. **Proceedings of the twenty-first international conference on translating and the computer**. Londres : ASLIB, 10-11 novembre 1999.

BEAUDET, Céline. Littéracie et rédaction : vers la définition d’une pratique professionnelle. In : LEGAULT, Geroges A. (Org.). **L’intervention : usages et méthodes**. Sherbrooke : Éditions GGC, 1998. p. 69-88.

BERTRAND-GASTALDY, Suzanne. De la nécessité de repenser la gestion et l’analyse de l’information textuelle. In : COLLOQUE INTERNATIONAL EN INFORMATIQUE COGNITIVE DES ORGANISATIONS, 4, 1993, Montréal. **Actes du colloque international en informatique cognitive des organisations ICO 93**, Montréal : GIRICO, 1993. p. 229-237.

CLERC, Isabelle. L’enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire. In : PRÉFONTAINE, Clémence; GODARD, Lucie; FORTIER, Gilles (Org.). **Pour mieux comprendre la lecture et l’écriture : enseignement et apprentissage**. Montréal : Éditions Logiques, 1998. p. 345-370.

CLERC, Isabelle *et al.* **La démarche de rédaction**. Québec : Éditions Nota bene, 2000. 179 p.

DUCHASTEL, Jules. Pour une méthodologie d'aide à la lecture et à l'écriture. In : COLLOQUE INTERNATIONAL SUR LES INDUSTRIES DE LA LANGUE, 1990, Montréal. **Actes du colloque international sur les industries de la langue : Perspectives des années 1990, tome 2**. Montréal : Office de la langue française et Société des traducteurs du Québec, 1991. p. 583-601.

DUMAS, Jean. **La profession de rédacteur**. Montréal : Fides, 2009. 212 p.

KAVANAGH, Éric. Analyse des fonctions d'un traitement de texte en regard des besoins du rédacteur professionnel. In : GUÉVEL, Zélie; CLERC, Isabelle (Org.). **Les professions langagières à l'aube de l'an 2000**. Québec : CIRAL, 1999. p. 161-182.

KAVANAGH, Éric. La rédaction web : anatomie d'une « nouvelle » expertise. In : PIOLAT, Annie (Org.). **Lire, écrire, communiquer et apprendre avec internet**. Marseille : Solal, 2006. p. 175-201.

KUHN, Alex; QUINTANA, Chris; SOLOWAY, Elliot. StoryTime : A New Way for Children to Write. In : INTERACTION DESIGN AND CHILDREN CONFERENCE, 8, 2009, Côte. **Proceedings of the 8th international conference on interaction design and children**. New York : ACM, 2009. p. 218-221.

LABASSE, Bertrand. **La communication écrite : une matière en quête de substance**. Lyon : CECP Éditions, 2006. 338 p.

MAJARANTA, Päivi; KARI-JOUKO, Riihã. Twenty years of eye typing : systems and design issues. In : ETRA, 2002, Nouvelle-Orléans. **Proceedings of the 2002 symposium on eye tracking reasearch and applications**. New York : AMC, 2002. p. 15-22.

MILTON, John; CHENG, Vivying S. Y. A toolkit to assist L2 learners become independent writers. In : NAACL HLT, 2010, Los Angeles. **Proceedings of the NAACL HLT 2010 workshop on computational linguistics and writing: writing processes and authoring aids**. Stroudsburg: Association for Computational Linguistics. p. 33-41.

MORIZIO, Claude. **La recherche d'information**. Paris: Armand Colin, 2005. 126 pages.

NAKBI, Khédija. La rédactologie : domaine, méthode et compétences. **ASP**, en ligne, n. 37-38, p. 15-26, 2002. Disponible sur : <<http://asp.revues.org/1428>>. Accès le 7 déc. 2011.

Les écrits professionnels des enseignants : une approche didactique exploratoire

Rouba Hassan*

Résumé

Cet article rend compte d'une étude effectuée au sein d'une recherche sur les écrits professionnels des enseignants (DAUNAY, 2011) dans une perspective didactique. Le but de cette recherche était de contribuer à mieux identifier cet objet désigné par « écrits professionnels » en explorant la diversité, la nature et les fonctions des écrits que produisent les enseignants dans le cadre de leur travail. L'étude présentée ici, qui se base sur des entretiens avec des enseignants du primaire et du secondaire et des observations dans leurs classes, montre que ces écrits sont inhérents à l'accomplissement des différentes tâches (BARRERE, 2002) du travail enseignant. L'analyse qui articule une analyse des écrits à un cadre sociologique et didactique (SCHNEUWLY, 2000) de l'analyse du travail enseignant montre la prégnance de deux types d'écrits : les écrits organisationnels et les écrits communicationnels (LACOSTE, 2001) qui s'opposent à bien des égards. La mise au jour des fonctions de ces écrits dans leurs liens aux tâches du métier apporte un éclairage nouveau sur les tensions qui traversent le métier d'enseignant.

Mots-clés : Ecrit professionnel. Didactique. Tâches. Métier. Enseignant.

Introduction : les écrits professionnels des enseignants, un objet de recherche à identifier

Les enseignants écrivent et produisent (fabriquent) une variété d'écrits¹ dans le cadre de leur travail et sur les lieux même d'exercice de leur métier.² Ces écrits

* Université Lille 3.

1 - Cf. la typologie proposée par B. Daunay (2011).

2 - On parle bien ici des écrits de travail et non des écrits au travail (cf. la distinction opérée par FRAENKEL dans BORZEIX ; FRAENKEL, 2001).

relèvent de l'écriture de travail³ (DELCAMBRE, 1997) dans la mesure où ils permettent aux enseignants de s'acquitter des tâches (BARRERE, 2002) qu'ils s'assignent ou qui leur sont assignées.⁴ Ils permettent d'atteindre les objectifs liés aux tâches mais surtout de définir le cadre même du travail et des activités des différents acteurs impliqués (enseignant et élèves), notamment dans la classe.

Contrairement aux écrits de formation (mémoires professionnels, journaux d'apprentissage) qui constituent un objet d'investigation qu'on peut presque qualifier de classique, les écrits de travail, définis provisoirement comme étant tout écrit permettant à l'enseignant de s'acquitter de ses tâches et d'atteindre les objectifs liés aux situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles il est engagé,⁵ ne bénéficient pas d'un cadre théorique d'analyse aux assises bien identifiées. L'un des objectifs de la recherche dont est issue cette étude était de contribuer à la constitution d'un tel cadre.⁶

Les recherches sur le langage dans le travail (activités langagières orales et écrites) n'ont pas investi le terrain de l'école (BOUTET, 1995 ; BORZEIX ; FRAENKEL, 2001). Ceci peut être dû à la nature particulière du travail enseignant, du terrain scolaire et à la place des écrits dans ce terrain. Contrairement aux écrits décrits dans ces travaux où la dimension collective est prégnante, ce que nous voyons dans le milieu enseignant, ce sont foncièrement des écrits qui ne circulent pas et qui ne contribuent pas à modifier un processus collectif de production. Le travail de l'enseignant est un travail solitaire⁷ et les écrits ne circulent pas entre pairs mais plutôt dans la communauté de la classe, les partenaires de l'enseignant étant moins ces pairs que ces élèves. De plus, les frontières de l'écriture professionnelle des enseignants sont brouillées du fait qu'une partie de la production se fait en dehors du lieu de travail.

Cette absence peut également être due au dénigrement de l'écriture par les acteurs eux-mêmes. La plupart des enseignants estiment qu'ils parlent surtout et « ne pas devoir, ni savoir écrire dans le cadre de leur pratique quotidienne. » (CLERC, 1999, p. 8). Ils ne considèrent pas que leurs pratiques d'écriture font

3 - Qui s'inscrit dans le cadre des activités langagières au travail (BORZEIX ; FRAENKEL, 2001).

4 - Et l'écriture de l'enseignant possède des aspects institutionnellement « réglés ».

5 - Cette définition est toute provisoire, elle a une fonction d'abord heuristique. Nous sommes conscients du fait que pour les acteurs un écrit de formation peut constituer un écrit professionnel de travail.

6 - Recherche conduite par Bertrand Daunay, Rouba Hassan et Martine Morisse, financée par le BQR, Université Lille 3, 2004-2006 puis par l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, 2006-2008 avec une équipe élargie à trois autres chercheurs, Martine Fialip-Baratte, Nathalie Denizot et Dominique Lahanier-Reuter.

7 - Cf. Anne Barrère (2002) qui montre bien que si la dimension collective existe à travers certaines tâches prescrites ou recommandées par le haut, elle est peu investie par les enseignants. Chaque enseignant fait sa classe et les échanges entre collègues sont rares sur ce point. Nos entretiens en témoignent également.

partie de leur travail ou qu'elles sont une part de leurs pratiques professionnelles, alors que quelquefois elles sont au cœur même de celles-ci, comme l'ont montré Nonnon (2000), Robert et Vanderbrouck (2003) pour l'écriture au tableau.

Éléments méthodologiques

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons observé neuf enseignants. Nous avons cherché à varier les niveaux scolaires et les disciplines. Parmi ces neuf enseignants, trois enseignent à l'école élémentaire (CP, CE2, CM2),⁸ trois au collège (6^e, 5^e et 3^e)⁹ et trois autres en lycée professionnel. Six disciplines sont représentées : français, anglais, histoire, maths, anglais et éducation physique et sportive. Nous avons effectué des observations en classe et conduit deux entretiens avec chacun des enseignants : un premier entretien exploratoire et un second entretien d'approfondissement qui a fait suite aux observations de classe. Nous avons relevé les usages des différents écrits qui ont circulé en classe et nous avons également demandé aux enseignants de nous fournir des copies de leurs écrits. L'étude présentée ici se base sur les entretiens menés avec les enseignants.

Les écrits professionnels et le travail enseignant : un point de vue didactique

Dans le but de proposer un cadre d'analyse pertinent des écrits professionnels des enseignants, il me semble nécessaire d'inscrire une telle analyse dans le cadre de l'étude du travail enseignant lui-même. Il n's'agit pas de proposer une analyse du travail de l'enseignant en lui-même mais de cerner à partir des travaux existants les spécificités de ce travail et y articuler l'analyse des écrits professionnels des enseignants. L'étude de ces derniers permet en retour de mieux connaître la nature du travail enseignant et ses instruments en privilégiant un point de vue rarement adopté jusque là, y compris par les didacticiens eux-mêmes (malgré, comme le souligne Saujat (2001), un discours inflationniste de jugements, prescriptions et préconisations). Cette approche s'inscrit dans la continuité de travaux qui se développent en didactique autour du travail de l'enseignant et de ses gestes professionnels (usage des outils dans la classe, écrits produits par les enseignants dans le cadre de leur métier (NONNON, 2000 ; PLANE ; SCHNEUWLY, 2000). L'analyse des écrits professionnels des enseignants rejoint donc l'analyse de leurs

8 - CP : cours préparatoire, cours élémentaire et cours moyen correspondant respectivement à la première, troisième et cinquième (et dernière) année de l'école élémentaire française.

9 - Respectivement, première, deuxième et quatrième (et dernière année) du collège français.

pratiques professionnelles dans l'espace de la classe mais également celle des outils de travail.

Spécificité du travail enseignant. L'enseignement comme travail particulier

On s'attache ici aux travaux de type sociologique (LESSARD ; TARDIF, 1999, BARRERE, 2002) qui tentent de décrire le métier d'enseignant, mais également aux travaux sur le langage dans le travail cités plus haut. Soulignons cependant avec Nonnon les limites de ces travaux pour ce qui concerne notre objet :

Cependant, prendre en compte les apports de travaux sur la cognition située et distribuée, sur le langage et les pratiques d'inscription en situation professionnelle issus de l'ethnométhodologie, de l'ergonomie, de l'analyse de discours, ne peut aider à comprendre le travail de l'enseignant qu'à condition de tenir compte de sa spécificité par rapport à d'autres formes de travail. Elle est en particulier de viser des apprentissages et de mettre en jeu des savoirs, des notions et des démarches précisément inscrits dans des traditions disciplinaires (NONNON, 2000, p. 86).

La dimension didactique n'est donc pas une dimension qui se greffe sur l'analyse de l'activité professionnelle de l'enseignant (qui emprunte aux autres disciplines citées par Nonnon) mais est bien au centre d'une telle analyse.

On peut dire, d'une manière très générale que la particularité de l'enseignement est de travailler sur des individus pour les éduquer,¹⁰ d'où l'importance de la relation et de l'interaction. Pour Tardif et Lessard (1999, p. 202), les caractéristiques ou spécificités du travail enseignant découlent justement « de la prédominance d'un "matériau humain" qui constitue l'objet du travail et conditionne toutes les actions des travailleurs ». Ce qui rend sans doute ses « routines incertaines » (BARRERE, 2002), à cause de la part labile des situations et des réactions des élèves fondées sur leur interprétation de ces mêmes situations. L'enseignement est un travail interactif où les processus d'interprétation des actions et des propos de l'autre sont omniprésents. L'interaction est le moyen par lequel se réalise le travail. Le langage (parole et écriture) y occupe un rôle fondamental puisqu'il permet à l'activité de se déployer : il ne l'accompagne pas mais est son véhicule et son support et c'est sans doute pour cette raison que les écrits des enseignants échappent pour une large part à la codification.

10 - Cette proposition n'est pas consensuelle. J'utilise « éduquer » au sens large et je n'exclue évidemment pas « instruire » de son sémantisme.

C'est donc un travail qui manipule en plus des objets matériels des objets symboliques : processus de pensée, concepts, procédures ou encore schèmes (NONNON, 2000). « Enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques. » (SCHNEUWLY, 2000, p. 23). Ces outils sont avant tout symboliques, relationnels et langagiers (TARDIF ; LESSARD, 1999). Si les premiers sont fortement médiatisés par le langage, les seconds sont présentifiés par lui. L'écriture (cours, supports d'activités, corrections, préparations, annotations) joue un rôle important dans cette activité de médiation.

Les outils du travail enseignant. Les écrits comme outils

Comme on vient de le voir plusieurs auteurs qui se sont penchés sur la question du travail enseignant, ses gestes et ses outils (SCHNEUWLY, 2000 ; NONNON, 2000 ; TARDIF ; LESSARD, 1999 ; JORRO, 2002) placent les activités d'enseignement-apprentissage au cœur du métier et insistent sur le caractère symbolique de son « outillage » ou sa « technologie ». C'est à dire « l'ensemble des moyens utilisés par les enseignants pour parvenir à leur fins dans les activités de travail avec les élèves » (TARDIF ; LESSARD, 1999, p. 344). Une part importante de ces outils est constituée par des documents écrits fabriqués par l'enseignant : exercices, cours, fiches d'activités, consignes, ils peuvent alors être créés de toutes pièces ou élaborés à partir d'un existant, soit des contenus écrits sur des supports divers : annotations sur des cahiers, modèles, consignes, écriture au tableau...et la liste est loin d'être exhaustive. Mais il n'y a pas que les écrits à fonction didactique et pédagogique qui comptent. Les écrits administratifs ont eux aussi leur importance et sont souvent cités par les enseignants dans leurs catégorisations spontanées des types d'écrits qu'ils produisent (DAUNAY, 2011). Les extraits d'entretien ci-dessous avec C1, enseignant du secondaire, illustrent bien l'importance de ces différents écrits dans l'effectuation du travail.

28 BD. Parmi tous ces écrits, lesquels sont obligatoires ?

29 C1.¹¹ Alors obligatoires, ben je dirais tous. Euh les premiers qui me servent pour moi évidemment, si je ne bâtis pas mes cours si je n'ai pas de documents pour arriver en classe et faire cours, ben je suis plutôt ennuyé, ça veut dire qu'il n'y a pas de cours. Donc pour moi le travail, comment dire ? En, en amont, tout ce que, tout ce que je dois faire pour préparer je veux dire mon cours. Donc si il y avait pas ça évidemment je vois pas comment le cours serait possible. Les documents à usage administratif, pareil ! Ca empiéterait sur le

11 - Enseignant de français au collège.

travail, comment dire ? Des autres. Que se soit des informations ou si je décide de donner une information à un collègue, par exemple dans un casier, j'estime que l'information elle est urgente et que si je la lui donne pas ben évidemment il va lui arriver un petit problème dans son organisation à lui, pareil pour les CPE. Si je ne fais pas euh, comment dire ? L'appel. L'élève est considéré comme absent alors qu'il ne l'était pas. Donc si je ne passe pas, si cet écrit qui est un peu institutionnel, qui est d'ailleurs la preuve. Nos billets d'appel sont des billets très codifiés, hein, qui, qui sont imprimés, qui nous sont donné, donc ils sont censés servir, quoi ! Donc ça je ne me vois pas euh...travailler sans et après pareil, bon pour tout ce qui est à destination des élèves, les supports de cours, de DS. Bon ben, si ils ne sont pas là, ben évidemment le cours ne peut pas avoir lieu.

Les tâches du travail enseignant et ses écrits

A travers les extraits d'entretiens ci-dessus qui mentionnent deux types d'écrits différents, ceux liés à la préparation et à la conduite du cours et ceux qui relèvent de la catégorie écrits administratifs, on voit bien que se dégagent des tâches différentes liées au travail. On retrouve dans ces extraits trois des quatre tâches qui définissent le travail enseignant selon Barrère (2002) et nous nous proposons de réfléchir sur les écrits professionnels des enseignants en relation avec ces différentes tâches. Ce cadre nous a semblé particulièrement intéressant car ils nous permet de faire correspondre à chaque tâche un écrit ou un ensemble d'écrits emblématique(s) en quelque sorte de la tâche. On se limitera ici aux écrits à fonction didactique et pédagogique.

Le métier d'enseignant se compose principalement selon Barrère (2002) et du point de vue réglementaire de quatre grandes tâches. Même si elle mène son enquête auprès d'enseignants du secondaire, les tâches qu'elle distingue se retrouvent au niveau élémentaire et les entretiens que nous avons eus avec les enseignants du premier degré en attestent, comme nous le verrons.

Les écrits organisationnels au cœur du métier

En parlant d'écrits organisationnels ici, on reprend la distinction de Lacoste (2001) entre communication fonctionnelle centrée sur le processus de production et communication relationnelle. Parler de processus de production nous paraît inadapté dans le contexte du travail enseignant mais c'est la fonction d'organisation de ces écrits et leur place dans le processus du travail que nous retenons.

On retrouve dans cette catégorie les écrits fonctionnels de Clerc (1999) qui sont envisagés comme des outils de travail et qu'on retrouve dans le discours de nos enseignants. Ce sont les écrits liés aux coulisses du travail pédagogique, ou encore le travail invisible, qui englobent les écrits pour soi que l'enseignant se destine : progressions, préparations, notes de lectures, etc. et les écrits destinés aux élèves : documents divers, fiches de travail, exercices, contrôles, consignes, etc. Ces écrits fondent le travail, le légitime et le formalisent et renvoient à la première tâche qui est susceptible de le définir : celle liée à la préparation des cours. La seconde tâche, liée à la première, concerne le cours lui-même et sa conduite. Ces deux premières tâches sont liées du point de vue des écrits qu'elles génèrent. Car, un certain nombre des écrits élaborés pour la première sont utilisés pour réaliser la seconde même s'il existe des écrits spécifiques à la seconde, que l'enseignant produit in situ pour ainsi, c'est à dire dans le cours de la classe. Cette « écriture située » (FRAENKEL, 2001) produite dans l'action, est elle aussi systématiquement citée par les enseignants comme type d'écriture professionnelle, principalement l'écriture au tableau (HASSAN, 2008, 2011). Cette tâche demande à l'enseignant un travail de lecture et d'écriture plus ou moins important : lecture de documents divers, synthèse des informations, fabrication de documents à l'attention des élèves, exercices, corrigés, sujets de contrôle, supports de travail. Si on se réfère au discours des enseignants, les écrits liés à cette tâche apparaissent comme centraux.

C'est eux qui sont les premiers cités dans les entretiens et qui donnent lieu aux plus amples développements. On voit bien d'ailleurs dans les extraits d'entretiens de C1 cités plus haut que l'enseignant ne met pas les écrits administratifs sur le même plan que les écrits à fonction didactique.

Cette hiérarchie entre écrits est particulièrement visible lorsque l'on demande aux enseignants de désigner les écrits les plus importants dans leur pratique. A l'exception du professeur d'EPS (C2) qui parle des projets de classe, j'y reviendrai, tous les autres enseignants citent des écrits directement liés à la préparation et la conduite du cours : préparations en tant que telle, supports d'activités ou programmations et progressions. L'enseignant C1 cité plus haut parle de ses « supports » :

actuellement je te dirais c'est tout simplement / mes supports. Ouais, mes supports d'activités. Bon je suis quand même professeur de français, ma mission est de d'enseigner le français dans cet établissement et donc pour le cours... J'ai besoin de mes supports de travail pour travailler avec les gamins. Ca, ça me semble pour le cours, indispensable.

E2, enseignante de CE2 parle de sa programmation et de son agenda :

137 E2. Ben déjà euh déjà, comment dirais je euh pour moi avoir en fond de classe mon programme, savoir exactement ce que j'veis devoir faire euh, dans l'année euh, même si ça va pas être euh voilà tel trimestre j'veis faire ça etcetera, avoir une, une démarche comment dirais je euh, chronologique si tu veux de ce que j'veis faire ça m'aide beaucoup, (...), j'ai j'ai recours à mon tableau régulièrement tu vois, et puis euh/ qu'est ce que tu m'as demandé je n'sais plus/

138 RH. *Euh oui c'est ça, c'est les écrits que tu considères les plus importants et pourquoi*

138 E2. Hum voilà ça, ça, le, l'agenda mon agenda de bord c'est pareil parce que, voilà on j'veis noter en début de semaine je sais que j'veis devoir faire ça ça ça, si j'ai pas le temps de tout faire, j'veis l'écrire si tu veux, et puis j'veis le reporter pour la semaine d'après, tu vois, et donc c'est plus un support, une mémoire, un aide mémoire à la limite, qu'autre chose, tu vois, et euh, voilà, effectivement c'est indispensable d'avoir ça,

Si C2 considère que les projets de classe sont les écrits les plus importants c'est parce que cet enseignant les place au cœur de sa pratique. En effet, l'élaboration longue de cet écrit est intimement liée à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage et au cours en tant que tel, comme on peut le voir à travers les extraits suivants.

2 BD. *Ma première question sera : qu'est ce que tu écris dans ton activité professionnelle ?*

3 C2. Alors, j'écris plusieurs choses : La première chose que je fais en débarquant au collège euh à la rentrée c'est me faire des projets de classe. Des projets de classe que j'écris / que je me donne le temps d'écrire sur un mois de temps. Où je vais aller avec cette classe là qui n'est pas une autre classe. Ça je l'écris sur un papier en référence à des données institutionnelles, en référence au projet d'établissement, en référence au projet / au projet d'EPS. // Ensuite tout le temps j'écris pour chaque classe mon cycle : cycle foot... euh... cycle basket, etc. et j'écris bien dessus le comportement actuel des élèves au niveau moteur mais aussi au niveau des savoirs être // pour ensuite me donner des objectifs / des objectifs moteurs mais aussi des visées éducatives. // Je planifie ce cycle sur 10 séances en donnant des thèmes à chaque séance en sachant que les thèmes peuvent revenir plusieurs fois. Ensuite comme ça fait un petit moment / ça fait 5 ans que euh je travaille, j'ai maintenant tout un répertoire de tâches qui sont déjà écrites et que je n'ai plus qu'à photocopier pour mettre dans le dossier / dans le dossier de la classe concernée.//

Et j'écris une dernière chose. Ces deux dernières choses, c'est d'abord l'évaluation / préparer une évaluation qui prend en compte à la fois la maîtrise / la maîtrise d'exécution, à la fois la performance, et à la fois le comportement / et puis en règle générale chaque mois je fais un bilan du mois pour savoir où en sont les élèves, où j'en suis moi, qu'est ce que je dois changer dans ma pratique et est-ce que je dois revoir mes objectifs plutôt à la baisse, plutôt à la hausse ? Et ça je fais ça chaque mois. // Je prépare aussi régulièrement des fiches de travail pour les élèves mais c'est / c'est très variable et ça dépend des activités.

Ces longs extraits montrent clairement la relation qui existe entre l'élaboration du projet de classe et les autres écrits liés au cycle didactique : objectifs, contenus, tâches, évaluations.

Pour clore, signalons qu'à l'intérieur de cette catégorie générique des écrits organisationnels qui restent les plus importants quelque soit l'ancienneté, des écrits spécifiques apparaissent comme emblématiques selon l'enseignant. Si en début de carrière la fiche de préparation apparaît comme écrit emblématique de cette catégorie, plus tard, d'autres écrits la supplantent ou lui font concurrence. On l'a vu, l'agenda pour certains, qui a une fonction réflexive, les supports d'activités pour d'autres ou encore les projets de classe. Les entretiens montrent également que la fiche de préparation prend avec le temps une valeur attestative notamment vis à vis de la hiérarchie. Par valeur attestative nous entendons une valeur de preuve de l'accomplissement conforme d'une tâche un peu comme l'enseignante du CE2 qui affiche son emploi du temps pour « faire plaisir un peu » à la hiérarchie.

Les écrits communicationnels : l'exemple des bulletins

D'autres écrits que ceux servant directement la conduite ont leur importance didactique même si cette dernière n'apparaît pas d'emblée. Il s'agit des écrits que nous qualifierons de communicationnels. Parmi ces derniers on peut citer le livret ou bulletin scolaire, le cahier de correspondance, les annotations sur les copies d'élèves et le cahier de texte. Si l'instance déterminante du point de vue de l'analyse est le scripteur (en l'occurrence l'enseignant) pour les écrits organisationnels, l'instance déterminante, à notre sens, de ces écrits là est le destinataire, c'est pourquoi nous les appelons communicationnels.

Ces écrits nous semblent relever de la troisième tâche susceptible de définir le travail enseignant toujours selon Barrère (2002) : celle de l'évaluation et l'orientation (pour le secondaire) des élèves. La première chose à noter est que

ces écrits occupent une place marginale dans le discours des enseignants par rapport aux développements que suscitent les écrits organisationnels dans leur grande variété. En effet, lors des premiers entretiens exploratoires menés avec les enseignants, les livrets ne sont mentionnés spontanément que par deux enseignants. Deux autres les mentionnent après une relance et une introduction explicite de la part de l'enquêteur. Les autres enseignants n'en parlent pas. Lors des entretiens d'approfondissement les développements autour de ces écrits sont très variables, d'une absence totale chez quatre enseignants à quelques tours de parole. Cette écriture est vécue sur le mode de la corvée, de l'écriture sans intérêt ou alors d'une écriture importante pédagogiquement parlant mais difficile. L'enseignant du CP (E1) parle même du « cauchemar des livrets ».

Cependant une différence nette apparaît entre le primaire et le secondaire à l'égard de cet écrit. Il est frappant de constater la forte cohérence qui existe dans le discours des enseignants du primaire autour de l'importance didactique et pédagogique du remplissage du livret. C'est un moment de bilan à la fois de sa propre action et de celle des élèves pris individuellement. Cet aspect individuel est fortement souligné. Ils soulignent aussi la difficulté de cette écriture à l'attention des parents et des élèves/enfants (trouver les mots justes) et l'importance du temps qu'elle consomme. Ces enjeux apparaissent beaucoup moins fortement dans le secondaire.

On distingue dans le discours des enseignants une tension entre la forme du document, ou le dispositif d'écriture pour reprendre les termes de Delcambre (1997), en tant qu'outil permettant d'écrire (et de lire) un certain nombre d'informations pertinentes pour les destinataires en suivant certains codes (lettres ou notes. Notes de l'élève, moyenne de la classe, note maximale, note minimale, etc.) et certaines rubriques (disciplines ou compétences) et le contenu des appréciations. Le formatage institutionnel du bulletin peut être vécu comme une facilitation, on peut le voir dans les propos de LP1 ou au contraire comme une contrainte.

227 LP1. Parce que l'outil informatique, ça fait peur.¹² Je trouve que c'est un outils formidable parce qu'on a les listes d'élèves, on a, / on rentre ses notes, ça fait les moyennes, on peut mettre nos appréciations, et en fin d'année on a des livrets scolaires à remplir, on a, euh, l'appréciation du premier trimestre, deuxième trimestre, troisième trimestre, et, on peut, on peut faire ce qu'on veut, quoi. On a des graphiques, on a l'évolution du gamin par rapport à la classe, donc, euh.

12 - Il enchaîne sur un énoncé précédent dans lequel il précisait disaient que des enseignants de l'établissement restent réticents à l'usage du bulletin informatisé.

La formalisation et le guidage de l'activité scriptuaire de l'enseignant dans le cas du bulletin ne garantit en rien sa facilitation sur le plan du contenu des appréciations.

C'est dans ce domaine qu'on voit apparaître les difficultés liées à l'aspect relationnel de cette écriture et aux effets qu'elle peut produire sur les destinataires. C'est la volonté de contrôler ses effets pour générer le moins de malentendus possibles qui est la source des difficultés d'écriture. Vouloir contrôler les effets de son écriture mène à exercer sur elle un plus grand contrôle, donc y passer plus de temps et en subir les contraintes psychologiques et matérielles:

213 RH. *Hum//Et le livret ? euh, c'est ce que vous écrivez aussi/*

214 E1. Le cauchemar des livrets/

(...)

220 E1. En plus euh c'est facile de faire juste une évaluation sur la compétence, les parents sont contents ils ont une idée, mais moi si je veux faire bien les choses

(...)

226 E1. Non non mais moi j'essaie que justement ça soit pas ça, donc euh j'vais reprendre tout les cahier de A à Z euh, essayer d'imaginer de poser le pour et le contre euh/ rassembler donc tous les travaux des enfants des, ça me prend/ je je sais que je m'en fais une montagne que j'devrais j'devrais éliminer cette chose beaucoup plus vite mais, j'sais pas c'est très pesant parce que il faut rendre des comptes et il faut euh en plus il faut être synthétique je ne le suis pas du tout euh bon puis tu te dis euh t'as le souvenir de tes livrets euh avec des phrases clé/ bon moi je mets j'en mets des tonnes et puis euh ça fait brouillon XXX ou alors j'me dis mais qu'est ce que tu es pour dire ça d'un d'un enfant euh/ j'me mets à la place des parents ils vont recevoir c'est dur, enfin j'ai l'impression que j'm'autorise des choses que j'devrais pas, alors je sais pas le livret je sais pas soit il faut mettre tout mon trimestre point final/ ou alors tu raconte ta vie euh je suis très, très mal à l'aise avec les livrets, tu vois les instits tu te dis ça y est j'ai rendu les livrets je suis en vacances je je me sens bien, c'est un poids !

La phrase finale qui évoque une certaine délivrance montre bien le poids des livrets. On voit que ce poids est lié au fait de rendre des comptes et cette posture de juge qui rend les sentences finales est difficile à endosser (« qu'est ce que tu es pour dire ça), d'où la très forte empathie qui teinte les propos de E1 (226) et qu'on retrouve chez E3 :

194 E3 ça prend énormément de temps. Ça prend énormément de temps euh...Il y a toute la parti technique, mettre les résultats mais ça c'est pas grave, c'est pas important. Ce qui est le plus long c'est de savoir ce qu'on va mettre. C'est à dire, c'est un moment

privilegié dans l'année, trois fois par an où tu t'adresses à l'enfant, aux parents en disant : ben voilà, on en est là. On en est là, ça va, ça va pas. C'est pas comme dans le quotidien, quoi. Et là aussi je fais très attention, parce que bon j'ai la chance de connaître beaucoup de gens, beaucoup de parents, enfin certains parents d'élèves. Et la situation des familles, dans la plupart des familles. Donc là il faut être aussi / attentif.

Bulletins et livrets ont une dimension institutionnelle de liaison liée à la communication des résultats d'un élève à des partenaires divers – d'où la volonté d'unifier la présentation, notamment en primaire pour permettre « un suivi dans le cycle et d'un cycle à l'autre »¹³ – et une dimension communicative-relationnelle qui a des enjeux interpersonnels et sociaux importants (relation aux parents, image renvoyée à l'élève, aux collègues internes et externes...), c'est cette dernière dimension qui est la plus longuement évoquée par les enseignants et qui concentrent les difficultés d'écriture, comme nous l'avons vu.

Quelques remarques pour conclure

Nous avons tenté ici d'analyser les écrits professionnels des enseignants en lien avec les tâches de leurs métiers. Nous avons montré qu'il y a deux types d'écrits, organisationnels et communicationnels, qui renvoient à la hiérarchie des tâches et à ce que les enseignants valorisent comme étant au cœur de leur métier et ce qu'ils considèrent comme une contrainte nécessaire. Ces deux types d'écrits s'opposent à bien d'autres égards. Les premiers sont produits en amont de la classe et en dehors du temps scolaire. Elaborés dans la solitude, ils sont souvent produits en dehors du lieu de travail (chez soi, dans les transports). Ils correspondent à la part invisible du travail, et correspondent à la part prescrite du travail enseignant (programme, progressions, préparations). Les seconds sont produits en aval et pendant le temps scolaire ou le temps passé dans l'établissement. Les premiers ne sont pas formatés et appartiennent à la sphère privée, les enseignants disent en effet que si les échanges de documents de travail existent ils restent rares et sporadiques, alors que les seconds circulent dans la sphère publique (les familles, les autres établissements) et s'inscrivent dans une chaîne multiple de destinataires et de destinataires, ils sont de plus réglementés par l'institution.

13 - La note du 11 mars 1991 (RLR 510-0) précise que la division de la scolarité élémentaire en cycles entre autres, rend « indispensable un instrument institutionnel de liaison qui permettent notamment : un suivi dans le cycle et d'un cycle à l'autre ; l'assurance d'une continuité véritable du service public en cas de changement d'école par exemple ; une information régulière des parents. »

L'écrit le plus présent dans les textes officiels est en effet le livret scolaire qui a subi plusieurs réformes à la fois en tant que dispositif matériel d'écriture dans sa forme et sa composition et en tant qu'objet relationnelle. Des instructions précises sont données quant à la manière de remplir le bulletin et au type de commentaires à écrire. Mais paradoxalement, les écrits les plus codés, correspondant à des genres institutionnalisés, ne constituent pas le noyau dur du travail tel qu'il est vécu et représenté. A savoir le travail dans la classe avec les élèves et les écrits qui lui sont liés. A cet égard, la fiche de préparation qui fait l'objet de formation et d'inspection ne fait pas l'objet de réglementation, contrairement au cahier de texte, aux livrets et bulletins. Il n'existe pas de fiche de préparation modèle élaborée ou suggérée par le ministère comme il en existe pour les bulletins ou les livrets. La dichotomie écrits organisationnels/écrits communicationnels permet d'expliquer cette apparente contradiction qui veut que les écrits les plus centraux soient les moins réglementés et que des écrits « périphériques » le soient davantage.

The professional texts of the teachers : a didactic exploratory approach

Abstract

In this paper we examine the relationship between the teachers' tasks as defined by Barrère (2002) and their writings as the means to effectuate these tasks. Our aim is to contribute to a better understanding of both the teachers writing activity and their professionalism by exploring the diversity and the functions of these writings. Our study is based on interviews with primary and secondary school teachers and observations in their classrooms. Our analysis shows that there are two contrasting types of writings that relate to the hierarchy of the tasks established by the teachers.

Keywords : Working place literacy. Writing. Teaching. Tasks. French Didactics.

Os textos profissionais dos professores: uma abordagem didática exploratória

Resumo

Este artigo diz respeito a um estudo realizado no interior de uma pesquisa sobre os textos profissionais dos professores (DAUNAY, 2011) numa perspectiva didática. O objetivo dessa pesquisa era contribuir para melhor identificar esse objeto designado «textos profissionais», explorando

a diversidade, a natureza e as funções dos textos que os professores produzem no espaço de seu trabalho. O estudo aqui apresentado, baseado em entrevistas com professores do primário e do secundário e em observações em suas salas de aula, mostra que esses textos são inerentes ao cumprimento de diferentes tarefas (BARRERE, 2002) do trabalho docente. A discussão que articula uma análise dos textos a um quadro sociológico e didático (SCHNEUWLY, 2000) da análise do trabalho docente mostra a presença de dois tipos de textos: os textos organizacionais e os textos comunicacionais (LACOSTE, 2001), que se opõem de muitas maneiras. A atualização das funções desses textos nas suas ligações com as tarefas do *métier* lança uma nova luz sobre as tensões que atravessam o campo de trabalho docente.

Palavras-chave: Texto profissional. Didática. Tarefas. Trabalho docente. Professor.

Références bibliographiques

BARRERE, Anne. **Les Enseignants au travail. Routines incertaines**. Paris: L'Harmattan, 2002.

BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). 2. ed. **Langage et travail : communication, cognition, action**. Paris: CNRS Éditions, 2005.

BOUTET, Josiane (Org.). **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan.

CLERC, Françoise. Écrire et enseigner. **Les langues modernes**, Paris, n. 1, p. 8-17, février-mars-avril, 1999.

DAUNAY, Bertrand (Org.). **Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

DELCAMBRE, Pierre. **Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés**. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaire du Septentrion, 1997.

FRAENKEL, Béatrice. Enquêter sur les écrits dans l'organisation. In: BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et travail : communication, cognition, action**. 2. ed. Paris: CNRS Éditions, 2005. chapitre 9, p. 231-261.

JORRO, Anne. **Professionaliser le métier d'enseignant**. Paris: ESF, 2002.

HASSAN, Rouba. Ecrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel. **Travail et formation en éducation**, 5 | 2010, [En ligne], mis en ligne le 4 juin 2010. Disponible sur : <<http://tfe.revues.org/index1053.html>>.

HASSAN, Rouba. Le tableau de la classe. In : DAUNAY, Bertrand (Org.). **Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011. chapitre 2, p. 43-72.

LACOSTE, Michèle. Quand communiquer c'est coordonner. Communication à l'hôpital et coordination des équipes. In: BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et travail : communication, cognition, action**. 2. ed. Paris: CNRS Éditions, 2005. chapitre 12, p. 323-349.

NONNON, Élisabeth. Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. **Repères**, Paris, n. 22, p. 83-119, 2000.

PLANE, Sylvie ; SCHNEUWLY, Bernard. Regards sur les outils d'enseignement du français : un premier repérage. **Repères**, Paris, n. 22, p. 3-17, 2000.

SAUJAT, Frédéric. Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. **Éducation permanente**, Paris, n.146, p. 87-97.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils d'enseignement. Un essai didactique. **Repères**, Paris, n. 22, p. 19-38.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**. Expériences, interaction humaine et dilemmes professionnels. Bruxelles: De Boeck, 1999.

Premiers textes : socialisation à l'écriture et formation des doctorants

Sébastien Kapp*

Résumé

Ecrire ne s'improvise pas, spécifiquement quand il s'agit d'écrire une thèse de doctorat où le matériau textuel prend une place de choix (sciences humaines, littérature). La formation des doctorants à l'écriture passe par une mise en circulation de leurs textes dans un système de lecture et de relecture qui va leur permettre d'établir une relation avec les acteurs du monde de la recherche, au-delà du simple périmètre universitaire (institutions de recherche, revues). Bien qu'elle soit soumise à des normes académiques, se socialiser à l'écriture ne se résume pas à acquérir ces normes. Il faut également considérer de nouvelles logiques, notamment dépasser le rapport maître/disciple, oser s'exposer à la critique, revenir sur ses textes à de nombreuses reprises. Au-delà de la forme définitive sous laquelle ils nous parviennent le plus souvent, les textes de recherche sont avant tout le reflet d'un processus mettant en dialogue un auteur et son lectorat.

Mots-clés : Ecriture. Doctorat. Formation. Socialisation.

Écrire est toujours un art plein de rencontres
(ALAIN, 1934, p. 13)

La thèse de doctorat constitue le premier vrai travail de recherche, sanctionné par l'écriture d'un manuscrit d'une taille conséquente (souvent plusieurs centaines de pages) et la remise d'un diplôme qui donne accès à l'enseignement supérieur et aux métiers de la recherche. Ecrire sa thèse, c'est en quelque sorte réaliser le chef d'œuvre du compagnon bâtisseur qui aspire à passer maître, c'est l'acte fondateur de la carrière d'un chercheur. Il doit à la fois montrer une compétence de spécialiste de sa discipline, mais aussi attester de capacités à mener une recherche de plusieurs années sur un sujet précis. Faire sa thèse, c'est avant tout suivre un parcours long,

* Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales ; Université libre de Bruxelles.

prendre un chemin sur lequel le doctorant va rencontrer des obstacles, croiser des acteurs, mettre en place des logiques d'action. Dans cette contribution, j'entends montrer comment le cheminement d'un doctorant dans son accès au monde de la recherche peut s'éclairer par l'étude de son rapport à l'écriture.

Réfléchir à la conduite de la thèse selon le principe que l'écriture catalyse bon nombre des difficultés rencontrées par les doctorants, c'est également penser en termes de formation. Faire une thèse, c'est déjà conduire une recherche. Il s'agit également d'un apprentissage professionnalisant qui consiste pour le doctorant à s'approprier un sujet, mais aussi à s'inscrire dans un milieu professionnel plus vaste que la simple institution universitaire. Ainsi quand il s'agit d'aider les doctorants à intégrer ce milieu, ses réponses sont souvent très limitées. Mais est-ce bien son rôle cependant ? Il ne s'agit pas ici de s'attaquer à l'institution universitaire dans le domaine des lacunes de formation qui l'affectent potentiellement, mais d'essayer de comprendre comment la formation à la recherche passe par une socialisation des doctorants à un public plus large (le monde de la recherche), public avec lequel il entre en contact en écrivant.

Il est donc également nécessaire de revenir sur le caractère solitaire voire esseulé de l'exercice de la thèse (LHERETE, 2011, non paginé). Le thésard est en effet souvent moins isolé qu'on ne le dit et ses angoisses éventuelles ne sont pas uniquement d'ordre psychologique (PASSERON, 2004, p. VIII) : elles tiennent très souvent à des « problèmes d'organisation sociale » (BECKER, 2011, non paginé). Cette tendance à la psychologisation de la thèse et de l'écriture (LEMIEUX, 2010, p. 389) est renforcée par l'existence de publications qui les évoquent sur le mode du témoignage (comme montré par MATHIEU-FRITZ ; QUEMIN, 2007, s. p.) ou du récit d'une expérience désagréable (BUONO, 2007). Dans le cas présent, je souhaite offrir un autre angle de vue, en questionnant certains mécanismes inhérents à la thèse en les liant à l'écriture et en leur attribuant des caractéristiques sociales.

Il ne s'agit pas ici de dire « comment écrire mieux », mais plutôt de tenter de comprendre, au-delà des apparences, ce qu'implique le fait d'écrire. Mon but n'est pas de fournir des astuces ou encore des « ficelles » (BECKER, 2002), mais de proposer une réflexion sur la manière dont l'activité d'écriture fonctionne pendant la thèse. Je souhaite donc immédiatement présenter l'écriture comme un phénomène plus large que la simple rédaction, la transcription d'une pensée qui existe au préalable et qu'il suffit de coucher sur le papier.¹ Ecrire ne s'improvise pas, cela s'apprend, et c'est en se socialisant qu'on l'apprend.

1 - Ecrire, c'est faire la recherche et pas simplement la transcrire : écrire des textes, prendre des notes, faire des entretiens, rédiger des questionnaires, des fiches de lecture, un journal de terrain, c'est déjà écrire.

La socialisation à l'écriture, la socialisation par l'écriture, cela implique que le doctorant établisse des relations sociales avec d'autres acteurs du monde de la recherche. Or à la différence de son début de carrière dans l'institution universitaire en tant qu'étudiant, le doctorant fait ici l'exercice d'écrire pour des pairs qui jugeront au final de sa capacité à devenir l'un d'eux. La thèse marque donc à la fois la fin de la formation de l'étudiant et le début de sa carrière. C'est le double statut du doctorant qui interroge également : plus tout à fait étudiant (il donne par exemple des cours) mais pas encore tout à fait chercheur, il se situe dans une zone de transit, souvent mal connue au moment où il y pénètre, et à l'issue de laquelle il devra avoir livré la preuve de sa compétence.

Nous allons nous pencher ici sur plusieurs aspects de ce phénomène de socialisation au monde de la recherche grâce à l'écriture, en mettant en avant les relations qui se tissent entre un doctorant et ses lecteurs. Tout d'abord, je présenterai la manière dont un texte entre dans un système circulatoire impliquant des relations entre des acteurs. Ensuite, je me pencherai sur quelques unes de ces relations, notamment en critiquant la socialisation à l'écriture comme la simple acquisition d'un système de normes (la « culture académique », « l'écriture scientifique »). Enfin, je m'intéresserai à certaines idées reçues sur les enjeux et le fonctionnement de l'écriture pendant la thèse.

L'écriture comme système circulatoire dans lequel le doctorant doit s'insérer

Nous n'écrivons pas un « auditoire universel », nous dit Jean Claude Passeron (PASSERON, 2004, p. X). Les gens à qui nous envoyons nos textes sont ceux qui ont la possibilité d'émettre un avis sur eux : ils constituent des « communautés interprétatives » (BECKER, 2009, p. 74). Une première étape du phénomène de socialisation dont il est question ici consiste à identifier qui sont les personnes avec lesquelles le doctorant va tisser un lien par le texte.

Suivons un raisonnement logique. Tout d'abord : quels sont les acteurs impliqués dans la socialisation à l'écriture des doctorants ? des acteurs individuels (son directeur de thèse, le doctorant lui-même, d'autres doctorants, des chercheurs en poste, des professionnels de l'édition) mais également des acteurs groupés en institutions (comité éditorial, jury de thèse, école doctorale).

Ensuite, dans quels types de relations ces acteurs sont-ils impliqués ? avant tout des phénomènes d'échanges, pas toujours réciproques, pas toujours concluants, de textes. Un chercheur publie sa recherche sous forme de livre ou d'article, un

doctorant lit ce texte, le critique, puis publie à son tour cette critique enrichie de ses propres apports sous forme d'article ou de thèse. Avant cela, le doctorant aura pris soin (bien que beaucoup ne le fassent pas systématiquement) de se faire relire par un chercheur allié, par un autre doctorant, par son directeur de thèse, qui tous lui feront un retour critique de son travail, qu'il tentera alors d'améliorer avant soumission. Une fois soumis, le texte sera évalué par les membres d'un comité de lecture, par un secrétaire de rédaction, par un rédacteur en chef, par un jury de thèse. Il sera souvent renvoyé à l'auteur selon les formules consacrées « avec demandes de modifications », mineures ou majeures. Parfois, il sera simplement rejeté, et plus rarement encore accepté en l'état. Une fois accepté définitivement, le texte sera publié, puis lu par un public plus ou moins large, qui se servira à son tour du texte pour sa propre recherche (droit de réponse, courrier des lecteurs), et ainsi de suite.

Il en est de même à peu de choses près pour l'écriture d'une thèse (qui confère en plus un grade – docteur – et donne accès à une profession réglementée), pour celle d'un ouvrage (qui donne généralement lieu à une contractualisation avec un éditeur), d'un projet de thèse, d'une demande de financements ou d'un rapport de recherche, même si tous ces textes n'entrent ou ne sortent pas dans la circulation de la même façon (certains ne sont pas lus, d'autres jamais publiés). Les textes que nous produisons, y compris pendant la thèse, sont donc pris dans un système circulatoire complexe : ils sont produits, repris, critiqués, enrichis, publiés, rejetés, etc. Cependant, dans la plupart des cas, le texte qui nous est le plus accessible apparaît sous sa forme finale (l'article paru, l'ouvrage publié, la thèse déposée). Le long travail de perfection et de circulation du texte reste souvent invisible, et en conséquence mal appréhendé par le doctorant qui en est peu familier. Or, la trace laissée par un phénomène social ne saurait seule suffire à l'expliquer : il faut reconstruire le phénomène et les relations sociales qui l'ont mis en jeu pour le comprendre (LATOURET, 2007, p. 17).

En somme, à travers la production et l'échange d'un matériau écrit, se crée une relation sociale entre un doctorant et plusieurs autres acteurs qui vont constituer pour lui un lectorat critique. Tous ont des logiques d'action et de pensée, tous se positionnent dans leur champ, tous alternent les rôles (le chercheur a été doctorant, avant d'être à la fois membre d'un comité de rédaction ou d'une commission de recrutement).

Nous avons à ce stade identifié les acteurs impliqués dans cette pratique d'écriture (la circulation de textes) qui met en jeu un phénomène de socialisation à la pratique de la recherche (par le dialogue – ou l'absence de dialogue – entre ces

acteurs), et qui constitue un apprentissage du métier de chercheur (dont l'écriture, selon Marc Augé, reste l'activité principale). La circulation des écrits, présentée comme je viens de le faire, apparaît comme un phénomène relativement simple. Il n'en est rien en réalité. En effet, cette relation sociale qui transite par l'écriture cache bon nombres d'autres phénomènes plus complexes que nous allons évoquer ici, dont certains peuvent apparaître comme des points de blocage du système circulatoire.²

Ainsi, pour évoquer la formation du doctorant à l'écriture, et en toile de fond, son insertion dans le monde académique, je vais m'intéresser à quelques-uns de ces phénomènes de socialisation.

Écriture et « culture universitaire » : le cas des littéracies

L'apprentissage de l'écriture, telle qu'elle est sollicitée dans le milieu de la recherche, s'effectue par le faire, et donc par tâtonnement. Il existe certes des guides et des manuels qui traitent du sujet de l'écriture (BEAUD, 2003) tout autant que de nombreux débats autour de ce qu'on appelle aujourd'hui en français les « littéracies » (BARRE-DE MINAC et al., 2004) ou « littératies » (DIONE ; BERGER, 2007), gallicisme des *literacies* anglophones et qui se situent dans le champ des études en didactique. La question souvent posée est celle de l'apprentissage par les étudiants d'une « culture universitaire », qui inclurait la question des apprentissages continus ou continués, c'est-à-dire les *soft skills* ou compétences transversales.³ Il s'agit de tout ce qu'on apprend à l'université sans vraiment s'en rendre compte, et spécifiquement en doctorat : approche scientifique des langues étrangères, gestion de projet de recherche, quête pour les financements, réponse à des appels à contribution, travail en équipe et bien évidemment écriture. Dans l'univers anglo-saxon, les *literacies* mélangent savamment niveau d'expression, usage correct des citations, respect des conventions d'écriture, lecture active, etc. mais il semblerait que la réflexion « du texte pour le texte » reste, à en croire Bruno Latour « une obsession continentale » (LATOUR, 2007, p. 179).⁴

Ainsi, il me semble que cette démarche des littéracies confond parfois trois choses :

2 - L'analogie systémique est moins due à une prise de position théorique qu'au besoin de la démonstration. En réalité on pourrait très bien voir l'échange de textes comme un réseau constitué de points de passage, dont certains seraient possiblement absents, bouchés ou constructibles.

3 - dont on remarquera que le sens français n'est pas tout à fait le même

4 - Une réflexion « d'écriture au sujet de l'écriture » a pourtant été menée avec exhaustivité au département d'anthropologie de l'université de Durham (Royaume-Uni). Disponible sur : <<http://www.dur.ac.uk/writingacrossboundaries/writingonwriting/>> (consulté en décembre 2011).

- La caractère discret ou informel de certaines compétences acquises à l'université (absence potentielle de formation concrète par un stage ou un cours)
- Le fait que ces compétences ou connaissances s'acquièrent essentiellement par la pratique (l'apprentissage par le faire, ou sur le tas)
- Le fait qu'une pratique tacite, voire un auto-apprentissage, soit suffisant à les acquérir
- En réalité, les questions posées par les *literacies* concerne peu le cas spécifique des doctorants face à l'écriture d'une thèse et leur démarche implique souvent de considérer qu'il existe une écriture scientifique qui serait le « lieu transparent de fixation et de transmission » (CHARMILLOT, 2010), reflet d'une culture universitaire homogène, y compris à des échelles nationales. A cela s'ajoute l'idée d'un cloisonnement disciplinaire : on n'écrit pas de la même manière en sciences dures, en littérature, en sciences humaines ou en psychologie, puisque les modes d'écritures reflètent les préoccupations divergentes des disciplines.

Il existe sans doute un style scientifique, comme un style journalistique, littéraire ou poétique. On n'écrit pas une liste de commissions comme on écrit une déclaration d'amour. Mais est-ce de cela qu'il s'agit ? La question de cette écriture scientifique a été déjà débattue (CHARMILLOT, op. cit.) tout autant que celle du style (BECKER, 2004, p. 34). On peut donc considérer que l'écriture scientifique ou académique, sans même remettre en cause son existence, est avant toute chose le résultat d'un processus, qu'elle est produite selon des normes données par des acteurs (les chercheurs, les enseignants) parfois regroupés en institutions (les universités).

Premier phénomène social concernant l'écriture : elle est parfois considérée comme une simple technique à acquérir, reflet de l'inscription d'un acteur (l'étudiant) dans un contexte (l'université), celui de l'apprentissage de normes ayant cours dans une institution (LEA ; STREET, 1998). Il me semble pourtant nécessaire de questionner l'origine de ces normes. Cependant, si les *literacies* anglophones font souvent grand cas de la notion d'esprit critique (ICAS, 2002) la réflexion ne propose souvent pas de questionner la relation sociale posée par l'écriture, ni d'examiner les construits sociaux comme « la culture universitaire » ou les « disciplines scientifiques ». Elle constate simplement l'existence de normes et offre d'aider les étudiants à mieux s'y conformer. Spécifiquement aux Etats-Unis, la notion de *literacy* évoque également un niveau d'éducation scolaire, notamment d'alphabétisation. Les *literacy tests* ont

donc pu désigner à la fois la politique discriminatoire de certains états qui faisaient passer aux électeurs afro-américains des tests d'alphabétisation avant de leur accorder le droit de vote, mais également de simples examens d'entrée à l'université destinés à évaluer le niveau scolaire des lycéens.

Se socialiser à l'écriture pour lutter contre certaines idées reçues

Il existe donc des normes et des conventions d'écriture ayant cours dans le monde académique. Partons ici du principe que la « culture universitaire » est différente entre les pays, mais aussi entre les universités d'un même pays, ainsi qu'en leur sein entre leurs différents départements et disciplines. Sans sacrifier à un relativisme absolu (« à chacun sa manière d'écrire ») ni perdre de vue les préoccupations communes de doctorants de disciplines et de pays différents, essayons d'en décrypter certains mécanismes généraux sans devenir trop généralisant.⁵

Pendant trois années consécutives, j'ai animé dans une institution d'enseignement supérieur un séminaire consacré en grande partie aux « problèmes » de l'écriture.⁶ Sur plus d'une trentaine de séances de deux heures, plus de 300 doctorants de disciplines et institutions variées, originaires de différents pays, ont pu y dialoguer avec des représentants du monde la recherche francophone (chercheurs, éditeurs, rédacteurs en chef, personnels administratifs venant de France, de Belgique, de Suisse, de Tunisie) sur des thèmes comme « la publication dans les revues », « les carrières dans l'enseignement supérieur » ou « les associations de chercheurs ». Très rapidement, les deux publics ont pu faire état de certaines idées reçues impliquant des phénomènes liés à l'écriture.

L'angoisse de la « patte blanche » et l'auto-publication

La publication dans les revues n'est pas accessible aux doctorants : il faut s'être fait un nom pour publier, pouvoir montrer patte blanche. Il s'agit bien d'une angoisse et pas d'une peur, car la différence entre les deux notions, c'est qu'une angoisse est une peur sans objet. Or, des nombreux témoignages apportés par les responsables de revues, aucun n'a confirmé cette pratique de publier « à la tête du client ». Certains ont même avoué ne pas « crouler sous les propositions émanant de doctorants » voire les inciter

5 - Etant moi-même issu des sciences humaines, je prie le lecteur d'excuser un usage de sources et de raisonnements typiques de ces disciplines. J'ai essayé autant que possible de rendre mes arguments applicables plus largement, notamment aux disciplines littéraires.

6 - Séminaire des 'Aspects Concrets de la Thèse', EHESS, Paris, dont les comptes-rendus sont accessibles à l'adresse : <http://act.hypotheses.org/>, co-organisé avec Moritz Hunsmann. Ouvrage collectif à paraître en 2012.

à publier dans une rubrique dédiée.⁷ D'autres ont également fait état d'évaluations à l'aveugle ayant débouté des auteurs passant pour être « des sommités ».

Toute croyance est difficile à contredire. Certains doctorants ont confirmé leur intuition en témoignant d'un phénomène paradoxal : une rubrique dédiée aux « premiers textes » est certes le témoin d'un accès facilité à la publication, mais n'est-ce pas en retour une manière d'isoler des articles jugés « moins bons » que le contenu produit par des chercheurs reconnus ?

Ce phénomène de méfiance se manifeste sous d'autres formes paradoxales. Une stratégie fréquemment observée est l'auto-publication des doctorants. Ce phénomène a été rendu spécifiquement visible ces dernières années par l'explosion des blogs scientifiques et des carnets de recherche sur le web. Techniquement, il est plus facile aujourd'hui de diffuser ses propres textes sur internet que cela ne l'était du temps des photocopieuses. Si d'un côté, on peut apprécier que les doctorants se forment au métier de chercheur par l'utilisation des nouvelles technologies, et la création d'une revue à comité de lecture,⁸ cette stratégie peut également s'accompagner d'une tentation de repli sur soi, et donc d'une rupture de la relation entre le doctorant et les acteurs du monde de la recherche. Partant du principe qu'ils n'ont pas accès aux pages des revues traditionnelles, certains doctorants prennent le contre-courant de monter leurs propres supports alternatifs de publication, dont les succès sont malheureusement rarement durables.

C'est ici le statut ambigu du doctorant qui est à la base de cette interprétation : encore étudiant sur le plan théorique, déjà chercheur sur le plan concret, il estime parfois devoir acquérir une crédibilité suffisante avant que de pouvoir se lancer dans le grand bain de la publication. Pourtant, les contre-exemples existent, certains n'hésitant pas à aborder le sujet même de l'écriture de la thèse dans des revues dites « de premier plan » (ZAKI, 2006).

La peur de la critique : la « belle plume », on l'a ou on ne l'a pas

La main verte, l'oreille musicale, la bosse des maths, le sens du rythme : autant d'aptitudes que certains individus posséderaient « naturellement » mais d'autres pas. Il en est de même de la « belle plume ». C'est une idée certes naïve, mais très répandue : il y a des chercheurs qui écrivent bien sans s'en rendre compte et d'autres qui écrivent mal et qui ne peuvent rien y faire.

7 - C'est par exemple le cas de la revue internationale *SociologieS*.

8 - Je citerai l'excellent travail réalisé par l'équipe de la revue belge *Emulations*, disponible sur : <http://www.revue-emulations.net/>.

A défaut de pouvoir affirmer qu'il existe une technique naturelle ou acquise pour écrire mieux (encore faudrait-il savoir ce que cela signifie) on peut supposer que la pratique de l'écriture et l'exposition à la critique d'autrui influencent positivement l'auteur.⁹

Cette question nous permet d'aborder le cas des ouvrages consacrés à l'écriture en cela qu'ils participent de la formation des doctorants. Ainsi, si l'on peut émettre des réserves sur le caractère péremptoire des titres de certains ouvrages spécialisés : *Comment réussir sa thèse* (ROMELAER ; KALIKA, 2011), *Réussir sa thèse en sciences sociales* (HERZLICH, 2002), *L'art de la thèse* (BEAUD, 2003), *Come si fa una tesi di laurea* (ECO, 2005), il n'est pas non plus exclu de chercher à partager quelques « ficelles » (BECKER, 2002), donner des conseils techniques (MATHIEU-FRITZ ; QUEMIN, 2007) ou chercher à rendre ses écrits « plus lisibles » (FERREUX, 2009).

Evoquer la belle plume, c'est en quelque sorte oublier à nouveau que l'écriture est un mode de socialisation. On n'apprend pas à écrire seul, au fond de sa caverne (pour reprendre le célèbre mythe de Platon) en regardant les ombres de ceux qui s'affairent à écrire. Un texte sert à communiquer le résultat d'une recherche, en cela il s'inscrit dans un panorama d'autres textes traitant d'un sujet proche. Des lecteurs vont le lire, en penser quelque chose, le critiquer, l'évaluer : exposer sa pensée en diffusant ses textes n'est pas sans générer une certaine appréhension.

A cela s'ajoute une habitude scolaire des rapports du doctorant à ses textes : on écrit seul. Or, il y a une différence entre le fait de devoir produire seul une réflexion aboutie, sur la base de ses propres recherches, et s'isoler dans la manière de rendre compte de cette recherche. Se faire relire, ce n'est pas tricher et se faire donner les résultats d'un problème qu'on ne saurait résoudre seul, comme lorsqu'on passe un examen. Les nombreux examens (dissertations, essais, commentaires critiques) que passent les étudiants avant de se lancer dans une thèse n'ont pas le même statut que le travail qu'on leur demande pendant le doctorat. Il ne s'agit pas de rendre compte de manière critique d'une connaissance acquise mais de produire une connaissance originale. La logique du dialogue qui s'établit entre un doctorant et son lectorat n'est donc pas celle de la transmission d'une technique ou de l'évaluation d'une connaissance, mais d'un accompagnement pour mettre en œuvre ce qui permet de produire de la connaissance. Il semble que les doctorants redoutent cette étape critique, sans doute par habitude de voir leurs travaux d'étudiants jugés, notés et évalués.

9 - C'est le point de vue général de Bourdieu au sujet de Flaubert dans *Les règles de l'art*.

Le texte n'est pas « une peinture japonaise à l'encre » (H. S. Becker), il se construit en circulant

Dans le même ordre d'idée, plusieurs intervenants ont témoigné d'un phénomène surprenant pendant le séminaire : un grand nombre d'articles renvoyés à des doctorants avec demandes de modifications ne reviennent jamais vers la revue. Il s'agit d'une idée proche de celle de la « belle plume » : un texte se pond dans son état définitif, on ne revient pas sur ce qu'on écrit. Howard S. Becker a comparé cela (BECKER, 2004, p. 16) à « une peinture japonaise à l'encre, on le fait et c'est soit réussi, soit raté ».

C'est ici qu'on pourrait critiquer l'institution universitaire et sa manière traditionnelle de valider les connaissances. Une copie d'examen est corrigée avec des annotations souvent très parlantes, cependant, on n'a que rarement la possibilité d'y revenir. L'examen est réussi ou raté, le diplôme obtenu ou échoué. Or ce rapport à l'écriture change du tout au tout pendant la thèse : l'article ou la thèse n'ont rien de commun avec la copie que l'étudiant a écrit dans le stress de l'examen, sur un sujet qu'il ne connaissait pas à l'avance, qu'il n'a pas eu le temps de reprendre et à laquelle un enseignant a attribué une note.

En somme, la formation pré-doctorale ne favorise pas le fait qu'on puisse apprendre de ses échecs ou de ses erreurs, ni même parfaire son travail en le reprenant. Plusieurs étapes du processus de publication peuvent ainsi être mal interprétées : un refus n'implique pas de ne pas retenter sa chance chez une autre revue (MATHIEU-FRITZ ; QUEMIN, op. cit.), une demande de modification témoigne davantage de l'intérêt d'un lectorat que d'un refus déguisé. Proposer un texte à la critique, c'est donc prendre un risque nécessaire à l'amélioration de ce qu'on produit. Retarder cette prise de risque ne fait qu'augmenter l'écart potentiel entre ce qu'on écrit et ce qui est véritablement attendu.

Cela ne veut pas dire que le dialogue qui s'établit par le texte n'évoque que les points à améliorer. Au contraire, plusieurs participants du séminaire ont témoigné, qui doctorant ou qui rédacteur en chef d'une revue, d'avoir été surpris de voir leurs textes acceptés sans demandes de modifications. Il naît ainsi une relation d'attentes réciproques entre celui qui écrit et celui qui lit : l'auteur attend qu'on lui dise le bon et le mauvais, le lecteur attend un texte qui correspond à ce qu'il veut publier (ou reconnaître comme un travail convenable dans le cas de la thèse). Au-delà de la qualité intrinsèque des textes que nous produisons, il s'agit ici de comprendre que cette relation entre l'auteur et son lectorat n'est pas toujours symétrique ni

donnée par avance : elle se construit sur la base de normes flottantes et plusieurs relecteurs peuvent avoir des avis contradictoires sur un même texte.

Pour citer un intervenant du séminaire :¹⁰ « le monde éditorial est par nature sensible à l'argumentation et à la persuasion ». L'enjeu consiste donc à satisfaire cette attente (donc à l'identifier le plus précisément possible au préalable), mais aussi à savoir s'y adapter en cours de route (en cas de demande de modifications). Il existe ainsi une marge de manœuvre dans le phénomène d'acceptation d'un texte. L'appréhension de cette marge de manœuvre (ce qu'on veut écrire, ce qu'on écrit vraiment, ce qu'on peut corriger et ce qu'on ne veut pas reprendre) fait partie du processus de formation à l'écriture.

Des idées (pas totalement) reçues : « rendez-moi un texte parfait ! »

Au cours du séminaire, les doctorants ont soulevé un autre paradoxe : leur directeur de thèse, un membre d'un comité de rédaction, un éditeur exigeaient d'eux des textes « parfaits » ou « aussi proches de la perfection que possible ». N'est-ce pas là une injonction contradictoire ? Comment apprendre à écrire, mais produire quelque chose de parfait ? Ici encore, il faut décrypter un message qui n'a rien d'évident quand on n'est pas socialisé au phénomène d'écriture.

« Rendez-moi un texte parfait » pourrait vouloir dire « ce que vous allez m'envoyer à intérêt d'être rudement bon ! ». En réalité, ne pourrait-on également l'interpréter comme « je n'ai pas envie de corriger vos virgules mal placées et vos fautes d'orthographe » ? Personne n'apprécie de repasser derrière quelqu'un qui a mal fait son travail, c'est le cas également pour l'écriture : ce que vous pouvez corriger vous-mêmes et facilement de surcroît (grâce à un dictionnaire ou un livre de grammaire) ne doit pas échoir au lecteur. Se socialiser à l'écriture, c'est aussi apprendre ce qu'on attend d'un auteur. Le lectorat d'un doctorant est constitué de personnes qui n'ont souvent pas le temps de le relire, et qui ne sont généralement pas payés pour le faire. Un grand nombre de revues fonctionnent notamment sur un travail non rémunéré, très peu ont même les moyens d'embaucher un secrétaire de rédaction. Leur ajouter un travail fastidieux de correction orthographique ou des normes de présentation est du plus mauvais effet. Il y a là encore un risque de mauvaise interprétation des consignes éditoriales données par les revues qui reçoivent des articles ou les facultés qui reçoivent les manuscrits de thèse. Ces consignes peuvent sembler de la maniaquerie (police, espacement, format de

¹⁰ - Compte-rendu de séance disponible sur : <<http://act.hypotheses.org/830>> (consulté en décembre 2011).

la bibliographie, etc.). Il s'agit simplement de « normes pratiques » (OLIVIER DE SARDAN, 2001, p. 73) qui visent à économiser temps et énergie pour se concentrer sur le fond du texte, et pas sur sa forme. Un texte « parfait » dans ce sens serait celui qui n'occasionne pas de travail supplémentaire ou inutile à son relecteur, comme l'illustre Umberto Eco : « Le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » (ECO, 1985, p. 27).

Le texte véhicule en outre des représentations parfois involontaires propagées par son auteur ou projetées sur lui. Un style ampoulé, docte ou jargonneux laisse penser à un abus du style au détriment du sens. Une mauvaise orthographe induit une certaine négligence. Comme dans tout exercice de présentation, certains détails comptent. Ce n'est pas la chemise repassée qui fait le bon candidat lors d'un entretien d'embauche, mais une chemise froissée ne laisse pas une bonne impression non plus. Quand un auteur soumet un texte, il doit aussi convaincre que ce texte est publiable, ou qu'il permet de lui conférer le grade de docteur. Se socialiser à l'écriture pendant la thèse, c'est aussi comprendre comment mettre toutes les chances de son côté pour présenter le texte le plus « parfait » possible.

Ainsi le « texte parfait » ne s'oppose pas au « texte incomplet ». Au contraire, des textes « pas encore parfaits » (c'est-à-dire socialisés) doivent déjà tendre, au moment où ils sont envoyés dans la circulation, à respecter certaines attentes fondamentales : un soin particulier apporté à l'orthographe, à la grammaire, aux sens, à la ponctuation, toutes ces petites choses qui nous paraissent anodines, mais qui agacent inutilement le relecteur.

Se socialiser à l'écriture, c'est aussi se faire son propre critique pour anticiper les critiques que d'autres apporteront (LATOURE ; BASTIDE, 1983). Il peut ainsi se nouer une relation factice entre l'auteur et lui-même, pour faire semblant de relier un texte qu'il n'aurait pas écrit. Cela implique en l'occurrence de relire des textes « imparfaits » pour mieux remarquer un style trop oral, des phrases incomplètes, des enchaînements peu solides, des incises inutiles. Un texte se travaille et se retravaille à de nombreux niveaux : légèreté du style, construction logique, précision du vocabulaire, exhaustivité des références, respect des propos des auteurs cités, etc. Il vaut donc mieux toujours faciliter l'exercice de relecture demandé à un tiers, d'autant que tous les relecteurs ne remarquent pas les mêmes écueils. On ne voit pas souvent soi-même ses erreurs les plus grossières, qui crèveront les yeux d'un autre, raison pour laquelle, comme le prône Becker, il est utile de mélanger les statuts sociaux et les niveaux d'expérience dans des exercices d'écriture et de lecture critiques (BECKER, 2004, p. 8 et suivantes).

Conclusion

Mon propos n'est pas d'attaquer l'université ou ses représentants (les directeurs de thèse par exemple) dans leurs lacunes à former les doctorants à l'exercice de la thèse, spécifiquement sur la plan de l'écriture. Les pratiques d'écriture pendant la thèse dépendent en fait assez peu de l'institution elle-même, mais davantage de l'inscription d'un doctorant dans un réseau de relations, constitué de chercheurs, d'enseignant, de professionnels de l'édition, d'autres doctorants. C'est en diffusant ses écrits qu'on apprend à connaître le milieu de la recherche. S'agissant d'un apprentissage par le faire, l'exercice demande une grande autonomie, or l'autonomie ne s'enseigne pas : elle s'acquiert. Il est délicat pour une institution d'enseignement supérieur de prendre cette acquisition en charge. Il est également délicat pour un directeur de thèse de soutenir ou de freiner les envies de publier de son doctorant, au mieux peut-il tenter de l'accompagner sans reproduire une logique du maître au disciple.¹¹

L'écriture apparaît donc comme un thème souvent révélateur de problèmes plus généraux rencontrés pendant la thèse, comme l'incertitude du statut d'étudiant-chercheur, le manque de balises pour se repérer dans le monde de la recherche ou encore les injonctions contradictoires (apprendre l'autonomie, écrire des textes parfaits). Le temps de la thèse est l'occasion d'établir un dialogue didactique autour de l'écriture avec ceux qui la connaissent bien. Plus que tout autre chose, il s'agit ici d'une démarche par le faire, une formation continue et « continuée » qui constitue également une étape transitoire entre le monde de l'étudiant et celui du professionnel. La thèse est de ce point de vue une formation professionnalisante : elle apprend le métier de chercheur.

Au final, un texte peut apparaître, si l'on suit Bruno Latour (LATOUR, 2006, p. 33), comme la version stabilisée d'une controverse agitant plusieurs acteurs. Un texte va circuler, être critiqué, repris de nombreuses fois, par de nombreuses personnes, la forme qui nous parvient est stabilisée, consensuelle. Cette forme ne doit pas occulter le travail de dialogue, voire de négociation, qui a permis de le produire et de le publier, car elle risque de laisser penser que c'est sous cet aspect « parfait » que les textes naissent, alors qu'il n'en est rien.

11 - Point de vue notamment défendu par Marc Bessin, dont l'intervention au séminaire a été résumée par Moritz Hunsmann, <<http://act.hypotheses.org/924>> (consulté en décembre 2011).

First texts : socialization in writing and formation of doctoral candidates

Abstract

Writing is not about improvisation, specifically when it comes to a PhD dissertation, in which the written substance is dominant (humanities and literature). PhD students' training to writing is highly related with launching their texts in a circulatory system of reading and proofreading which will result in creating a relationship with research scholars, beyond university outskirts (research institutions, journals). Writing involves social norms; still, socializing to writing is not just about acknowledging those norms. New logics of writing are at stake, especially in getting over a master/student relationship, experiencing of criticism, rewriting one's texts again and again. Text, not to consider only the final form in which we read them most often, are first of all the result of a process which involves a dialogue between an author and his readership.

Keywords: Writing. PhD. Training. Socialization.

Primeiros textos: socialização na escrita e formação de doutorandos

Resumo

Escrever é algo que não se improvisa, especialmente quando se trata de escrever uma tese de doutorado, em que o material textual toma um lugar de escolha (ciências humanas, literatura). A formação dos doutorandos para a escrita passa pela experiência de colocar em circulação seus textos num sistema de leitura e releitura que vai lhes permitir o estabelecimento de uma relação com os autores do mundo da pesquisa, para além do perímetro universitário (instituições de pesquisa, revistas). Embora ela se submeta a normas acadêmicas, socializar-se na escrita não se resume a dominar essas normas. É preciso considerar, igualmente, novas lógicas, sobretudo ultrapassar a relação professor/aluno, ousar expor-se à crítica, retomar seus textos várias vezes. Para além da forma definitiva sob a qual eles nos chegam mais frequentemente, os textos de pesquisa são, antes de tudo, o reflexo de um processo que põe em diálogo um autor e seu público leitor.

Palavras-chave: Escrita. Doutorado. Formação. Socialização.

Références bibliographiques

ALAIN (CHARTIER Émile). **Propos de littérature**. Ed. Paul Hartmann, Paris, 1934.

AUGÉ, Marc. **Le métier d'anthropologue**. Sens et liberté. Galilée, Paris, 2006.

BARRÉ-DE MINAC, Christine, BRISSAUD Catherine et RISPAIL Marielle. **La littéracie** : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. L'Harmattan, Paris, 2004.

BEAUD, Michel. **L'art de la thèse**. La Découverte, coll. Guides Repères, Paris, 2003 (1985).

BECKER, Howard S. **Les ficelles du métier**. Comment conduire sa recherche en sciences sociales. Paris, La Découverte, 2002 (1998).

BECKER, Howard S. **Ecrire les sciences sociales**. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre. Economica, Coll. Méthodes des sciences sociales, Paris, 2004 (1986).

BECKER, Howard S. **Comment parler de la société**. Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales. La découverte, coll. Guides Repères, Paris, 2009 (2007).

BECKER, Howard S. **Les problèmes des doctorants sont des problèmes d'organisation sociale**. Communication donnée au séminaire des Aspects Concrets de la Thèse, le 4 novembre 2011 (EHESS, Paris). Disponible sur <<http://act.hypotheses.org/1406>> (consulté en décembre 2011).

BUONO, Clarisse. **Félicitations du jury**. Ed. Privé, coll. Les clandestins, 2006.

CHARMILLOT, Maryvonne. **L'écriture scientifique existe-t-elle ?** Billet disponible sur le carnet de recherche 'Les aspects concrets de la thèse' <<http://act.hypotheses.org/564>> (consulté en décembre 2011).

DIONNE, Anne-Marie ; BERGER, Marie-Josée. **Les littératies** : perspectives linguistique, familiale et culturelle. Presses de l'université d'Ottawa, 2007.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Grasset & Fasquelle, le Livre de Poche, Paris, 1985.

ECO, Umberto. **Come si fa una tesi di laurea**. Le materie umanistiche. Tascabali Bompiani, Milan, 2005 (1977).

FERREUX, Jean. **De l'écrit universitaire au texte lisible**. Petit essai sans prétention à l'usage non exclusif des docteurs, doctorants et autres chercheurs qui

souhaitent trouver un lectorat élargi pour leurs travaux. Ed. du Téraèdre, Paris, 2009.

HERZLICH, Claudine. **Réussir sa thèse en sciences sociales**. Paris, Nathan université, Coll. 128, 2002.

Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges. **Academic Literacy**: a Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. Ed. ICAS, 2002.

LATOUR, Bruno. **Changer de société, refaire de la sociologie**. La découverte/Poche, Paris, 2007 (2005).

LATOUR, Bruno ; BASTIDE, Françoise. Essai de science-fabrication. **Études françaises**, vol. 19, n° 2, p. 111-126, 1983.

LEA, Mary ; STREET, Brian. Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23, issue 2, p. 157, Juin 1998.

LEMIEUX, Cyril. L'écriture sociologique. In : PAUGAM, Serge (dir.). **L'enquête sociologique**. PUF : Paris, 2010. p. 387-410.

HAMMOU, Karim ; HUNSMANN, Moritz ; KAPP, Sébastien ; LEGRAND, Jade ; LOLOUM, Tristan (Comité de rédaction). **Les Aspects Concrets de la Thèse**. Carnet de recherche présent sur la plateforme *Hypothèses.org* depuis octobre 2010 : <<http://act.hypotheses.org/>>.

LHERETE, Héroïse. La solitude du thésard de fond. **Sciences humaines**, n. 230, octobre 2011.

MATHIEU-FRITZ, Alexandre ; QUEMIN, Alain. Publier pendant et après la thèse. Quelques conseils à l'attention des jeunes sociologues. **Socio-logos**, n. 2, 2007.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. L'enquête de terrain socio-anthropologique. In : BOUTIER, Jean ; FABIANI, Jean-Louis ; OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre (Textes de). **Corpus, sources et archives**. Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain, Tunis, 2001.

ROMELAER, Pierre ; KALIKA, Michel. **Comment réussir sa thèse**. La conduite du projet de doctorat. Dunod, Paris : Coll. Méthod'o, 2011 (2007).

ZAKI, Lamia. L'écriture d'une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités. **Genèses** 4, n. 65, p. 112-125, 2006.

La revue scientifique d'étudiants : une entrée dans le monde de la recherche

Angélica Rigaudière*

Résumé

Objet hybride et complexe, le périodique de recherche sur la musique réalisé par des étudiants aménage une transition entre l'écrit universitaire et l'écrit professionnel, une entrée dans la communauté scientifique. Par sa capacité à engendrer le dialogue et la réflexivité, la revue est un lieu de négociation entre plusieurs collectifs qui ne se limitent pas au groupe d'étudiants d'une part et à la communauté professionnelle des chercheurs de l'autre. Par le biais de ce support d'expression, qui se révèle être aussi un outil d'apprentissage du métier de chercheur, les éditeurs étudiants exposent leurs réflexions sur l'écriture scientifique et expriment leur capacité d'innovation formelle et épistémologique.

Mots-clés : Périodique scientifique. Écriture scientifique. Revue étudiante de recherche. Musicologie

Une certaine forme d'ignorance et de naïveté est-elle nécessaire pour se lancer dans le travail d'édition de revues ? Cette question est posée par Charles J. Smith, directeur du département de musique de l'université de Buffalo, dans un texte situé en ouverture de **Mosaic**, revue étudiante de recherche sur la musique. Se souvenant de son expérience étudiante de membre fondateur de l'**Indiana theory review**, ce musicologue expérimenté s'interroge : « (...) qui voudrait jamais se porter volontaire pour des charges éditoriales si la quantité de temps et d'énergie que cela implique était déclarée clairement dès le départ ? »¹ En ces termes, il rappelle au souvenir du lecteur la réalité du travail de chercheur et l'effort que représente la publication de la recherche ;

* Université de Reims Champagne-Ardenne.

1 - SMITH, Charles J. Letter from the University at Buffalo Music Department chair. **Mosaic**, v. 1, p. 3, 2011. Disponible sur : <<http://mosaicjournal.org/index.php/mosaic/article/view/21/33>>. Accès le 2 déc. 2011 : « (...) who would ever volunteer for editorial duties if the amount of time and energy entailed were clearly spelled out right at the beginning? »

par la même occasion, il rend hommage à l'équipe éditoriale du périodique en train de naître. Quant à lui, l'observateur, censé rester neutre et distant, ne peut s'empêcher d'exprimer son admiration face au travail réalisé par les étudiants qui s'engagent dans l'édition d'un périodique scientifique ; cependant, là n'est pas l'objet de la présente étude. On se demandera plutôt comment les étudiants se positionnent par rapport à ces outils qui leur permettent de se former aux normes de l'écriture scientifique, de se familiariser avec les rites de la communication scientifique, de faciliter leur entrée dans le monde de la recherche, et à partir de là, on observera les projets de revues que les étudiants élaborent. Dans ce cadre sera posée la question du concours que la revue étudiante déclare apporter à la construction disciplinaire.

La revue étudiante de recherche est un objet complexe. À la fois outil de formation, support de première publication, instrument d'intégration à la communauté des chercheurs et de prise de position épistémologique, ce type de périodique conforte la distinction usuelle entre le néophyte et l'expert et la mine tout autant. L'étudiant y revendique la jeunesse et la nouveauté en articulant son statut de débutant à sa capacité d'innovation épistémologique et formelle ; par là, tout étudiant qu'il se reconnaît, il se déclare producteur de savoir, participant au renouvellement de sa discipline, et membre de la communauté scientifique. Ce support de communication constitue un outil de formation à l'écrit et par l'écrit, et aménage une transition entre l'écrit universitaire et l'écrit professionnel.

Comme l'écriture de recherche revêt une importante dimension épistémologique (DELCAMBRE ; LAHANIER-REUTER, 2010), que le support périodique et le champ disciplinaire sont en étroite interaction, on a limité l'étude des revues étudiantes à un seul domaine disciplinaire, la musicologie, et réuni un corpus qui compte quatorze titres.² En puisant dans les textes éditoriaux de ces périodiques, on a appréhendé les projets que forgent les étudiants pour ces périodiques dont on a noté la diversité tant du point de vue éditorial qu'épistémologique. C'est donc à partir d'une lecture approfondie de ces métatextes de revues que l'on a tenté de cerner ce que les étudiants veulent faire de la revue, ce qu'ils en attendent, les représentations qu'ils en ont, leurs attentes en terme de socialisation, de formation à l'écriture de recherche, les difficultés et les réussites qu'ils expriment par rapport à cette réalisation.

La revue étudiante de recherche, un objet hybride et complexe

Dans le cadre des études qui portent sur la littérature universitaire, l'attention des chercheurs s'est davantage portée vers une entité qui compose la revue,

2 - Voir la liste placée en annexe de cet article.

l'article de recherche (RINCK, 2006), que vers le support périodique, pris dans son ensemble (DONAHUE, 2008, p. 91). Pourtant, la revue scientifique est un instrument majeur de la diffusion et de la production des sciences, un genre constitutif du métier de chercheur auquel l'étudiant est initié à l'université, dont l'identité est elle-même structurée par la recherche (LABORDE-MILAA ; BOCH ; REUTER, 2004, p. 5). Considérant les fonctions cognitive (GOODY, 1994), symbolique et imaginaire de l'écriture, on peut suggérer que celle-ci est une des conditions de la science (JURDANT, 2006). Tout en accroissant la maîtrise du discours de recherche qui « représenterait une sorte de couronnement du cursus d'étudiant, parvenu à maturité de ses compétences » (LABORDE-MILAA ; BOCH ; REUTER, 2004, p. 5), le travail d'écriture de revue favorise l'entrée des étudiants dans le champ disciplinaire, apporte une aide à leur socialisation dans la communauté disciplinaire et à la construction de leur identité d'auteur-chercheur (RINCK, 2006, p. 332). Il initie les étudiants à l'écriture d'un ensemble de genres textuels qui composent le périodique, à la lecture évaluatrice des textes, à l'agencement des textes entre eux, à la mise en forme graphique de l'information, à l'aspect gestionnaire de la publication ; il exige de leur part un investissement qui s'inscrit dans la durée. En outre, selon Fanny Rinck, « la question des compétences langagières des apprenants ne peut être envisagée restrictivement en termes de maîtrise de la langue, mais demande à être traitée en termes de maîtrise des genres et d'acculturation aux genres » (2006, p. 14). Ainsi, en pratiquant l'édition de périodiques scientifiques, les étudiants se familiarisent avec les différentes fonctions de la revue, de publication, d'écriture, d'archivage, de légitimation, de validation, de communication de la recherche, appréhendent cet objet dans lequel éditeur, auteur et lecteur s'engagent intellectuellement, stratégiquement et émotionnellement. L'étudiant se confronte à la collection que forme la revue, participe à nourrir les échanges diachroniques et synchroniques entre chercheurs (MEINEL, 1997), s'insérant ainsi dans un réseau spatio-temporel de publications, de citations croisées, les travaux des autres servant de « catalyseur et de stimulant » pour sa propre activité de recherche (HOUGHTON, p. 110). La création d'une revue de recherche est un acte crucial dans la vie d'une discipline scientifique, le périodique apportant un concours significatif à la construction disciplinaire (RIGAUDIÈRE-WEBER, 2009).

La revue étudiante de recherche sur la musique n'est pas aisée à circonscrire. La revue professionnelle de recherche sur la musique se caractérise elle-même par son hybridité ; inscrite dans l'histoire du périodique musicologique qui hérite de plusieurs supports de publication différents ancrés dans le monde musical

d'un côté et dans le monde scientifique de l'autre, cette hybridité est un signe de la richesse du champ disciplinaire de la musicologie. Face à cette complexité, j'ai retenu un critère pour réunir le corpus : la création du périodique par des étudiants. Ceci sera donc le point commun entre les quatorze titres envisagés dans le cadre de cette étude, point à partir duquel on se rendra à l'évidence des nombreuses variations possibles de la revue étudiante musicologique. Un second trait commun s'est révélé une fois le corpus constitué : ces périodiques sont tous issus de la sphère anglophone, c'est-à-dire du Canada (3 titres), des États-Unis (9 titres), de Grande-Bretagne (1 titre) et d'Irlande (1 titre). Cela vient confirmer les différences en termes d'enseignement de l'écriture scientifique, d'initiation à la recherche et de pratiques étudiantes que Christiane Donahue a repérées dans son analyse contrastée entre l'écriture universitaire en France et aux États-Unis. À la lecture de ces revues publiées outre-atlantique, on retrouve certains des éléments repérés par cet auteur : l'importance accordée aux États-Unis aux processus liés à l'écrit, l'appréhension de l'écriture comme outil d'apprentissage au service du développement de l'étudiant, de sa créativité et de sa pensée, et comme instrument de constitution d'une identité et d'intégration à une communauté (DONAHUE, 2008, p. 29-44). Les variations selon lesquelles se déclinent les périodiques étudiants de recherche sur la musique tiennent notamment à leur évolution, à leur lectorat, au support de publication, à l'accès, au contenu, à la spécialisation, à la définition de la discipline, à la périodicité, à leur position par rapport aux normes de la communication scientifique, à l'implication des instances de l'université, au niveau des étudiants et à leur part dans la réalisation de la revue.

Dans le corpus envisagé ici, font figure de pionnières **Current musicology**, fondée en 1965 et devenue au fil des ans une revue professionnelle, **In theory only** et l'**Indiana theory review**, respectivement créées en 1975 et 1977. Elles sont toutes trois classées par l'**European reference index for the humanities (ERIH)**, de même qu'y trouve place **British postgraduate musicology**. La très grande majorité des périodiques étudiés ici sont des revues à comité de lecture et sont éditées par des étudiants de niveau *graduate* ou *postgraduate* ; elles ouvrent également leurs pages aux publications de jeunes chercheurs, mais aussi à celles d'enseignants et de chercheurs confirmés. Ces quatorze revues s'adosent aux départements universitaires de musique ou de musicologie et aux associations étudiantes ; certaines d'entre elles trouvent appui auprès des sociétés savantes spécialisées, ce qui accroît leur crédibilité et élargit le lectorat potentiel à la communauté disciplinaire dans son ensemble.

Par rapport aux revues professionnelles de musicologie, ces périodiques

étudiants assurent un accès facilité au contenu : la plupart d'entre eux aménagent un accès gratuit à leurs lecteurs et sont disponibles sur l'internet. En revanche, les titres classés par l'**ERIH** paraissent sous forme papier et sont payants alors que la plupart des périodiques du corpus optent plus volontiers pour la diffusion sous format électronique. Les étudiants se jouent de la tendance à indexer la valeur scientifique et la légitimité de la revue sur la restriction de l'accès et sur la nature du support en proposant un accès facilité, en promouvant le partage, en encourageant le débat et la discussion. S'opposent ici deux conceptions du périodique scientifique qui cohabitent pourtant : l'une où est privilégiée la fonction de publication scientifique, l'autre où prime la fonction de communication entre chercheurs.

La revue étudiante de recherche, un objet de transition entre la formation et la recherche ?

De mon point de vue, dans ses débuts, cette publication visait un peu trop haut se présentant comme une revue pleinement professionnelle, plutôt que comme un périodique étudiant débutant : (...) pour transformer certaines contributions en articles « propres », une aide trop importante a été fournie par l'équipe du département de musique du *King's College* de Londres ; et d'autres éléments ont suscité une réaction « professionnelle » si inattendue – et négative – que, loin de mettre en valeur la recherche d'un contributeur, ils en ont sonné le glas.³

Cette remarque de Christopher Wintle à propos du précurseur de **British postgraduate musicology**, intitulé **Musical objects**, donne lieu, dans le numéro suivant, à une réponse d'un des membres fondateurs de cette revue, Rachel Cowgill. Cette dernière objecte à l'auteur de ce jugement que le sous-titre de **Musical objects**, « *a postgraduate review* », indiquait bien le caractère étudiant de la revue qui avait été affirmé dès l'éditorial et qui n'affichait, selon elle, aucune prétention professionnelle. Elle souligne le rôle primordial de l'enseignant dans la sélection et dans l'amélioration des articles. En outre, elle invite la communauté

3 - WINTLE, Christopher. Guest editorial. *British postgraduate musicology*: 2001 and after. **British postgraduate musicology**, v. 4, mars 2001. Disponible sur : <<http://www.bpmonline.org.uk/bpm4-editorial.html>>. Accès le 7 sept. 2011 : « In my view, the beginnings of this publication aimed a bit too high by presenting itself as a fully professional journal, rather than as a fledgling postgraduate one: (...) In order to turn some contributions into 'proper' articles, too much assistance was given by staff of the Department of Music at King's College London; and other pieces prompted such unexpected – and negative – 'professional' response that, far from enhancing a contributor's research, they sounded its death-knell. »

professionnelle à prendre la revue telle qu'elle est, c'est-à-dire à respecter son statut étudiant, à considérer que les manques y sont acceptables car il s'agit d'un instrument d'initiation à la recherche, destiné à la formation de l'étudiant.⁴ Cet échange à propos des premiers moments de ce titre montre bien l'ambiguïté de l'identité des périodiques étudiants de recherche et les malentendus qui peuvent en résulter. Ainsi, riche des expériences de son prédécesseur, **British postgraduate musicology** postule d'emblée la jeunesse de l'entreprise et de la communauté concernée.

Le périodique musicologique édité par des étudiants se situe à l'entrée du monde de la recherche, à « l'intersection entre deux sphères socio-institutionnelles d'activités : celle de la *formation* (...) et celle de la *recherche* (...) » (REUTER, 2004, p. 10), dans la « zone de contact » (DONAHUE, 2008) qui relie la communauté universitaire et la communauté scientifique. La revue professionnelle est-elle pour autant un modèle que se fixe le périodique étudiant ? La plupart des titres du corpus revendiquent clairement leur statut étudiant dès les pages d'ouverture de la collection. Certaines comme **Discourses in music** et **In theory only** franchissent un pas supplémentaire en se proposant d'offrir une alternative aux supports professionnels. **Discourses in music** déclare « parler le langage de l'étudiant », faire entendre la voix des étudiants qui disparaît souvent derrière celle des professionnels, exprime le refus de penser la relation entre le professionnel et l'étudiant en termes de dépendance ou de hiérarchie, mais invite plutôt à envisager ce rapport sous l'angle de la différence.⁵ Le projet de cette revue est de répondre aux besoins de la communauté étudiante qui sont d'abord, dans ce cas, d'ordre communicationnel et épistémologique : le premier d'entre ces besoins est le dialogue considéré comme vital pour le développement de cette communauté et pour le renouvellement de la discipline. On retrouve dans les lignes des éditoriaux de **Discourses in music** la métaphore du forum, si fréquente également dans les revues professionnelles. La création d'un forum de discussion est un projet répandu parmi les titres du corpus analysé ici.

En plus d'offrir un support d'initiation au travail de recherche et au processus de publication scientifique, ces revues aménagent des rubriques spécifiquement adressées à la communauté étudiante. Dans ses premières années, **Current musicology** a recruté des correspondants volontaires inscrits dans d'autres

4 - COWGILL, Rachel ; WINTLE, Christopher. Correspondence. **British postgraduate musicology**, v. 5, juin 2002. Disponible sur : <<http://www.bpmonline.org.uk/bpm5-correspondence.html>>. Accès le 7 sept. 2011.

5 - THORBURN, Sandy. We're not just a university of Toronto publication. **Discourses in music**, v. 3, n. 2, hiver 2001-2002. Disponible sur : <<http://www.discourses.ca/v3n2ed.html>>. Accès le 9 sept. 2011.

universités américaines afin de produire des recensions et des discussions de séminaires de recherche, de colloques et des activités de départements de musique variés ; elle a établi des relations avec des centres d'études sur la musique à l'étranger ; trouvent également place au sein de ce périodique des recensions de thèses de doctorat, des bibliographies et des listes de bourses, en plus des articles de recherche et de critique. Pour sa part, **Nota bene**, destinée aux étudiants *undergraduate*, fournit de l'information sur la musicologie et sur ses débouchés professionnels.

Le positionnement des revues par rapport à la communauté étudiante ou par rapport à la communauté scientifique est très variable d'un titre à l'autre et se modifie dans le temps. Selon les titres, l'ancrage dans la communauté scientifique est plus ou moins fort. Par exemple, la **Pacific review of ethnomusicology** entretient des liens étroits avec la section régionale de la *Society for Ethnomusicology*, société scientifique qui joue un rôle crucial dans le développement de cette spécialité ; elle déclare considérer les étudiants comme membres de la communauté scientifique, encourage les interactions avec cette communauté et se définit comme publication alternative en ethnomusicologie, intéressant non seulement les étudiants mais aussi la communauté scientifique dans son ensemble. Elle n'établit pas de distinction qualitative entre la publication du travail d'étudiants et d'autres chercheurs, estimant, au contraire, que l'expression des points de vue de jeunes chercheurs peut apporter une contribution unique au champ de l'ethnomusicologie :

(...) les contributions d'étudiants *graduate* ne sont pas des « papiers d'entraînement » déficients en raison d'un manque d'expérience, mais des contributions de valeur à la recherche en ethnomusicologie précisément parce qu'elles offrent la perspective de quelqu'un qui n'a pas encore été absorbé par l'*establishment* ethnomusicologique.⁶

Pour autant, la **Pacific review of ethnomusicology** admet une progression de l'habileté des étudiants en matière de publication, de lecture, de critique. Ainsi, le comité éditorial est composé d'étudiants *graduate* en ethnomusicologie de l'université de Californie, supervisés par des éditeurs étudiants de niveau supérieur : ces derniers exercent le contrôle éditorial et sont responsables des décisions. Le périodique dispose également d'un comité consultatif dont les membres sont

6 - From the editors. **Pacific review of ethnomusicology**, v. 8, p. 3-4, hiver 1996/1997. Disponible sur : <<http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/journal/volume/8>>. Accès le 29 nov. 2011 : « (...) graduate student contributions are not 'training papers,' deficient because of a lack of experience, but valuable contributions to ethnomusicological scholarship precisely because they provide the perspective of one who has not yet been absorbed into the ethnomusicological establishment. »

des chercheurs confirmés en ethnomusicologie et de disciplines connexes, et qui répondent à des sollicitations ponctuelles et sélectionnent les soumissions. Il s'agit là d'une manière pour la revue de hiérarchiser le collectif social dont elle est le support de communication. Revenons sur un témoignage d'une chercheuse en ethnomusicologie qui se souvient de ses débuts dans cette discipline : la réflexion qu'elle engage sur l'autorité scientifique soutient l'idée d'une transformation de l'identité de l'étudiant qui passe d'un état de débutant à celui de titulaire d'une certaine autorité dans le champ scientifique.⁷ La revue est elle-même un objet en perpétuel changement. Des histoires de revues, comme celles de **Current musicology** ou d'**In theory only**, dont la légitimité s'est progressivement accrue dans le monde scientifique, pour compter parmi les trois ou quatre principaux périodiques de leur spécialité, mériteraient que l'on s'y attarde davantage pour déceler en elles les facteurs et les signes de cette métamorphose.

Le concept de « collectif de pensée » que j'emprunte à Ludwik Fleck permet de comprendre l'ambiguïté apparente de ces périodiques, la variabilité de leur positionnement par rapport à la communauté étudiante et à la communauté scientifique ou disciplinaire. On peut en effet considérer la revue comme le support de communication d'un collectif constitué lui-même d'une pluralité de collectifs. Ces collectifs ne sont pas homogènes ; ils sont attachés à différents mondes : les mondes musicologique, académique, scientifique, musical ; ils sont constitués des membres d'une discipline, d'une nationalité, des personnes réunies autour d'un thème, d'une approche ou d'une méthode, d'un point de vue, etc. :

Un collectif de pensée est toujours en germe dès que deux ou plusieurs personnes échangent des idées. (...) Si une troisième personne vient s'y ajouter, elle fait disparaître l'état d'esprit antérieur et, grâce à sa puissance créatrice particulière, le collectif de pensée préexistant ; il se crée alors un nouveau collectif. (FLECK, 1935, 2008, p. 81)

Le « collectif de pensée » se caractérise par sa mobilité, sa perméabilité, sa pluralité, sa transformation perpétuelle, sa recomposition permanente. Fondé sur l'échange, le mouvement vers l'autre, la négociation, il est aussi le lieu de désaccords et de polémiques. Une même personne appartient ainsi à plusieurs collectifs :

On pourrait approuver celui qui considère que le collectif de pensée est une fiction, une personnification de ce qui résulte

7 - COGDELL DJEDJE, Jacqueline. Scholarly authority. **Pacific review of ethnomusicology**, v. 11, p. 2-6, hiver 2006. Disponible sur : <<http://www.ethnomusic.ucla.edu/pre/Vol11/Vol11html/V11DjeDje.html>>. Accès le 29 nov. 2011.

d'une communauté lorsque des interactions apparaissent. Cependant, qu'est-ce que la personnalité elle-même, si ce n'est la personnification d'un très grand nombre de personnalités différentes qui ne durent qu'un instant et leur forme psychique commune ? Parallèlement à la personnalité, le collectif de pensée se compose de différents individus et, pareillement, possède une forme psychique particulière ainsi que des lois particulières régissant son comportement (p. 81-82).⁸

Espace de négociation, la revue réunit sur un même support les tensions sur lesquelles est bâtie l'identité du collectif. Pour Ludwik Fleck, la circulation de la pensée entre les individus est une force créatrice ; elle modifie en permanence la hiérarchie des valeurs et celle des individus qui composent le collectif. La revue construit l'identité du collectif social dont elle est le support de médiation en procédant à sa hiérarchisation, à l'inscription de la mémoire de ce collectif, en élaborant son histoire, en faisant naître des pratiques communes.

La revue étudiante de recherche, un outil de formation

L'acquisition de valeurs, de normes et de gestes communs est l'objet de la formation de l'entrant dans le collectif. Ce dernier étant mixte, on peut supposer qu'il s'agit alors non pas d'ériger en modèle unique la revue professionnelle et de former seulement un chercheur, mais, dans un compromis, de former à la fois un « bon » étudiant et un « bon » scientifique. Ceci renvoie à la distinction entre le néophyte et l'expert, entre l'ignorant et le détenteur du savoir, dont il était question en ouverture de cet article. On peut s'interroger sur le type d'ignorance dont on parle ici et admettre qu'il existe plusieurs sortes d'ignorances comme de savoirs. Des chercheurs confirmés s'estiment d'ailleurs être toujours en formation et les étudiants peuvent être qualifiés d'experts de « l'écrit d'apprentissage académique » (DONAHUE, 2008).

Dans la réussite du projet de la revue, on note l'importance de l'implication des instances de l'université dans laquelle sont inscrits les étudiants ; dans ses souvenirs des premiers instants d'**In theory only**, Charles J. Smith déplore le manque d'enthousiasme manifesté par la faculté et le scepticisme des enseignants qui se demandaient, peut-être à juste titre, si les étudiants pouvaient répondre à leurs obligations académiques et éditoriales.⁹ Pour la très grande majorité, les éditeurs étudiants expriment leur reconnaissance à l'équipe pédagogique de

8 - FLECK, (1935, 2008).

9 - SMITH, Charles J. Letter from the University at Buffalo Music Department chair. **Mosaic**, v. 1, p. 2, 2011. Disponible sur : <<http://mosaicjournal.org/index.php/mosaic/article/view/21/33>>. Accès le 2 déc. 2011.

leur département universitaire, comme le fait par exemple la revue **Echo** qui considère que les échanges existant entre enseignants et étudiants se font dans un « climat intellectuel stimulant » et que la revue permet, en quelque sorte, aux étudiants de s'acquitter d'une dette envers la communauté des chercheurs.¹⁰ Dans son volume 6, **British postgraduate musicology**, les éditeurs étudiants se placent clairement dans la position des apprenants, c'est-à-dire de ceux qui reçoivent les conseils : sept scientifiques confirmés ont répondu à un défi lancé par le périodique, celui de formuler en six mots des recommandations aux futurs chercheurs.¹¹ Dans le texte d'ouverture de la revue **Mosaic**, les étudiants décrivent les qualités du bon conseiller : il s'agit de quelqu'un qui laisse « la liberté d'explorer, d'essayer, de se tromper, de corriger, de se ressaisir et de réussir » ; son aide « doit prendre la forme d'un soutien calme, subtil, voire silencieux ».¹²

Ce même texte illustre de façon originale et cohérente la relation maître-disciple : sous la forme d'un jeu de questions et de réponses, deux interlocuteurs, l'un plus expérimenté et guidant l'autre, s'interrogent sur la forme et sur le contenu de la revue à naître. Les fondateurs de **Mosaic** s'inspirent du modèle de l'enseignement prôné par Platon selon lequel le savoir ne peut être transmis que par un « initié » (GOODY ; WATT, 1963, p. 327) et ne peut être acquis que par la méthode dialectique, par la communication orale et par les relations prolongées avec un maître. De même, la **Pacific review of ethnomusicology**, devenue en 2011 l'**Ethnomusicology review**, voit dans la discussion et dans le dialogue une modalité d'apprentissage et se place du côté de l'apprentissage par l'action.¹³ Même s'il s'agit peut-être de prises de positions ponctuelles qui peuvent changer à tout moment de la vie du périodique, ces déclarations montrent que le périodique est envisagé comme un objet dont la réalisation fait partie d'un processus d'apprentissage. Dans les textes éditoriaux du corpus, j'ai tenté de repérer ce que les étudiants attendent de leur investissement dans la réalisation de revues, les apprentissages auxquels donne lieu, à leurs yeux, le travail de publication d'une revue.

Par le transfert de connaissances qu'elle permet, la revue se trouve aux « avant-postes des activités académiques d'aujourd'hui ».¹⁴ La création d'une revue ou

10 - Welcome from the editor, **ECHO**, v. 1, n. 1, automne 1999. Disponible sur : <<http://www.echo.ucla.edu/Volume1-Issue1/editor-welcome/editorwelcome.html>>. Accès le 10 sept. 2011.

11 - Editorial : six-part counterpoints. **British postgraduate musicology**, 2004, v. 6. Disponible sur : <<http://www.bpmonline.org.uk/bpm6-editorial.html>>. Accès le 4 sept. 2011.

12 - Letter from the editors. **Mosaic**, v. 1, juin 2011. Disponible sur : <<http://mosaicjournal.org/index.php/mosaic/article/view/22/35>>. Accès le 9 sept. 2011.

13 - From the editors. **Pacific review of ethnomusicology**, v. 4, 1987. Disponible sur : <<http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/journal/volume/4-0>>. Accès le 29 nov. 2011.

14 - **British postgraduate musicology : home**. Disponible sur : <<http://www.bpmonline.org.uk/>>.

encore la participation au comité éditorial nécessite une certaine expertise de la revue scientifique et des genres textuels dont elle se compose, d'une « conscientisation des modèles du genre », comme d'une « conscientisation des pratiques » (RINCK, 2006, p. 30-31). Elle facilite l'acquisition de cette expertise, améliore les compétences éditoriales de l'étudiant et l'acculturation aux supports et aux normes de la communication scientifique. L'étudiant reconnaît que le travail d'édition de revue lui permet d'acquérir des compétences sociales, d'aiguiser sa curiosité à propos de champs d'études qui sont en dehors de ses centres d'intérêt immédiats,¹⁵ d'apprendre à structurer sa pensée, à évaluer ses propres textes et ceux d'autrui. Non seulement l'étudiant développe des compétences scripturales « en liaison avec d'autres activités telles la lecture, le recueil ou le traitement de données » (REUTER, 2004, p. 10), mais il va plus loin en initiant, dans les textes éditoriaux, une réflexion sur l'écriture scientifique et sur la position qu'adoptent les revues par rapport aux pratiques et aux normes de la communication scientifique. Ainsi, si la plupart des quatorze revues du corpus disent se conformer aux normes en vigueur dans la communauté des chercheurs, certaines d'entre elles se montrent critiques à cet égard. Par exemple, **Discourses in music** discute le fait d'étouffer les opinions personnelles et dénonce l'effacement de l'auteur dans les textes scientifiques, ce qui lui paraît en contradiction avec le fait que la construction du savoir est basée sur l'échange et sur la confrontation de positions personnelles.¹⁶ Dans **ECHO**, des interviews viennent rompre le caractère dépersonnalisé de l'écriture scientifique et offrir des points de vue personnels ; les éditeurs de ce périodique se posent en outre la question de l'écriture en situation interdisciplinaire.¹⁷

Pour pallier le caractère achevé, « confiné et rigide » des articles qui paraissent dans les revues professionnelles établies, certains titres se veulent un « forum pour l'échange libre d'idées » :¹⁸ selon les éditeurs d'**In theory only**, les idées doivent pouvoir y être testées par des réactions critiques rapides, éliminant pour l'auteur les longues attentes liées aux contraintes du processus de publication. Il s'agit pour ce périodique de séparer l'étude de l'atmosphère académique, une

Accès le 4 nov. 2011.

15 - BRYANT, Wanda. **Recollections. Pacific review of ethnomusicology**, v. 14, 2009. Disponible sur : <<http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/journal/volume/14/piece/493>>. Accès le 27 nov. 2011.

16 - THORBURN, Sandy. What's new in cyberspace? A new section to the journal and authors who disappear. **Discourses in music**, v. 3, n. 3, printemps 2002. Disponible sur : <<http://www.discourses.ca/v3n3ed.html>>. Accès le 7 sept. 2011.

17 - WARWICK, Jacqueline. Welcome from the editor. **ECHO**, v. 2, n. 1, printemps 2000. Disponible sur : <<http://www.echo.ucla.edu/Volume2-Issue1/editor-welcome/welcome-editor.html>>. Accès le 7 sept. 2011.

18 - From the editors. **Pacific review of ethnomusicology**, v. 8, n. 1, hiver 1996/1997. Disponible sur : <<http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/journal/volume/8>>. Accès le 27 nov. 2011.

publication pouvant être agréable et instructive à la fois : la « candeur » et le « côté informel » de la revue, devenue l'une des plus reconnues dans sa spécialité, résultent en une approche « insolente et ouverte d'esprit de tous les sujets ».¹⁹ Lorsqu'elle est publiée sous forme électronique, la revue amène les étudiants à apprendre la publication d'un périodique sur l'internet²⁰ et à s'interroger sur les apports techniques et herméneutiques de l'écriture numérique.²¹ Il serait intéressant de pousser plus loin l'étude des réflexions étudiantes sur l'écriture scientifique et sur l'écriture numérique ; cela pourrait entrer dans le cadre d'une analyse de la « conscientisation des pratiques » par les étudiants, « du point de vue qu'ont les usagers sur le genre » et sur les normes, telle que la suggère Fanny Rinck (2006, p. 30-31).

Par l'accomplissement de tâches de publication, l'étudiant est invité à adopter non seulement les discours, les valeurs et les normes de la communauté scientifique, mais aussi les gestes et les pratiques du chercheur. La revue est le fruit d'un travail au long cours réalisé, dans la plupart des cas, par un petit groupe d'étudiants. Dépendante du volontariat des étudiants, elle vit au rythme du calendrier académique et du renouvellement régulier des équipes éditoriales : en découlent notamment des interruptions de parution, des changements de périodicité ou de politique éditoriale. Les textes dans lesquels les éditeurs de la revue, devenus chercheurs professionnels, reviennent sur leur expérience étudiante²² font parfois état des difficultés rencontrées lors de la réalisation du périodique : celles-ci sont liées notamment à la saisie des textes, à la relecture, à l'impression et à l'envoi des numéros, à la diffusion, à l'appel à contribution, à la gestion du budget, au déclin du nombre d'étudiants volontaires pour assurer les responsabilités éditoriales. Malgré ces obstacles, ces anciens éditeurs font état de souvenirs positifs et témoignent de l'intérêt que représente la réalisation d'une revue, de la fierté éprouvée à l'égard de leur production, du plaisir à effectuer ce travail de publication et à apporter leur marque au champ disciplinaire auquel ils appartiennent.

19 - MARTIN, Henry J. [Editorial]. *In theory only*, v. 1, n. 1, p. 1, 1975.

20 - SUN, Cecilia, CIZMIC, Maria. *Welcome from the editor. ECHO*, v. 4, n. 2, automne 2002. Disponible sur : <http://www.echo.ucla.edu/volume4-issue2/editor_welcome.html>. Accès le 7 sept. 2011.

21 - COOPER, Catherine Anne. *A welcome from the editor. Resonance*, printemps 2006. Disponible sur : <<http://www.usc.edu/libraries/partners/resonance/2006/Spring/Welcome.html>>. Accès le 9 sept. 2011.

22 - SMITH, Charles J. *Letter from the University at Buffalo Music Department chair. Mosaic*, v. 1, p. 1-5, 2011. Disponible sur : <<http://mosaicjournal.org/index.php/mosaic/article/view/21/33>>. Accès le 2 déc. 2011.

THOMPSON, Gordon R. *Initiating the review. Pacific review of ethnomusicology*, v. 14, 2009. Disponible sur : <<http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/journal/volume/14/piece/484>>. Accès le 2 déc. 2011.

La revue étudiante de recherche, un vecteur d'innovation épistémologique

Dans ces textes éditoriaux, le périodique se présente, non pas d'abord comme un instrument de formation, mais comme un support de communication qui permet à l'étudiant de prendre place dans le champ disciplinaire. L'éditeur étudiant adopte en premier lieu une position épistémologique : par son apport, il souhaite faire « avancer » la discipline. Comme espace de discussion, de « confrontation des arguments », où se joue une « lutte » nécessaire au « développement qualitatif » des connaissances (GOODY, 1986, p. 92), la revue peut être envisagée comme un lieu dans lequel « un étudiant, afin de faire son entrée dans une communauté académique, prend la “parole” dans la conversation académique par le médium de son texte. » (DONAHUE, 2002, p. 78). Avec Christiane Donahue, j'admets cependant les limites des notions de « conversation » et de « communauté interprétative » (p. 79). Pourtant, c'est bien la métaphore de la « conversation » que les revues utilisent par le biais de celle du « forum » où est encouragée la prise de « positions discursives » (p. 82).

Des membres de collectifs variés et ouverts sont invités à prendre part à la « conversation » diachronique et synchronique engagée dans les revues. Tous les titres du corpus prônent l'ouverture de la discipline musicologique, l'interdisciplinarité, le pluralisme, l'éclectisme, l'amplitude du spectre méthodologique ; les champs sémantiques de la diversité et de la nouveauté sont très présents dans les textes éditoriaux des revues du corpus. Certains titres, comme **ECHO**, font entrer en musicologie des sujets qui restent encore en marge de cette discipline, comme les sitcoms, et proposent des comptes rendus de parutions ou d'événements que l'on trouve rarement dans les revues scientifiques : romans, films « grand public », disques, concerts.²³ Cependant, repousser les frontières du champ disciplinaire ne va pas sans conscience et sans respect de la tradition scientifique et des réalisations passées.²⁴

Il serait naïf de croire que le souci d'« aérer des idées théoriques, quel que soit leur stade de développement »,²⁵ appartient au seul étudiant, du fait de sa jeunesse : cette préoccupation est également celle des périodiques professionnels (RIGAUDIÈRE-WEBER, 2009, p. 356-362). En effet, les valeurs de modernité et d'originalité, qui vont de pair avec celles de tolérance et de diversité, sont très présentes dans le discours scientifique et musicologique. L'éditeur de revue, étudiant ou non, tout en déclarant se démarquer de la tradition, se conforme donc à des valeurs qui

23 - SUN, Cecilia ; CIZMIC, Maria. Welcome from the editors. **ECHO**, v. 4, n. 1, 2002. Disponible sur : <http://www.echo.ucla.edu/Volume4-issue1/editor_welcome.html>. Accès le 7 sept. 2011.

24 - PETTIT, Andrew; VALLEJO, Jessie; WARDEN, Nolan. From the editors. *Pacific review of ethnomusicology*, v. 15, 2010. Disponible sur : <<http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/journal/volume/15/piece/475>>. Accès le 3 déc. 2011.

25 - The editors. [Editorial]. *In theory only*, v. 1, n. 11-12, p. 2, 1975.

circulent largement dans la communauté professionnelle lorsqu'il estime qu'il faut questionner des vérités établies et donner un nouveau souffle à la discipline.

On peut imaginer que l'étudiant mette en scène une image de lui-même (RINCK, 2006, p. 35) qui se caractérise par sa jeunesse et par sa capacité d'insuffler la nouveauté. Le rapport entre le néophyte et l'expert semble alors se renverser et la capacité d'innovation de l'étudiant, liée à sa jeunesse, se muer en avantage, l'avenir de la discipline reposant, selon **Discourses in music**, sur la diffusion des écrits des jeunes chercheurs et des étudiants.²⁶

L'innovation ne se veut pas seulement épistémologique mais aussi éditoriale : les deux plans se combinent dans plusieurs revues du corpus. Dans les éditoriaux soumis ici à l'analyse, on trouve de nombreuses traces de réflexion à propos de l'impact des techniques de publication sur la forme et sur le fond de la revue. Pour les éditeurs de la **Pacific review of ethnomusicology**, qui déclarent avoir toujours été aux avant-postes de la technologie et se remémorent les différentes étapes technologiques que leur périodique a franchies, comme pour la plupart des périodiques du corpus qui adoptent la forme électronique, le pouvoir de la technologie réside principalement dans la facilitation du travail de mise en forme et de publication de la revue, dans la diffusion des idées et dans les méthodes d'investigation. Certains périodiques intègrent cette exploitation du multimédia dans une réflexion plus large à propos de l'écriture scientifique et de l'écriture sur la musique : **ECHO**, qui s'efforce de développer un « usage créatif de l'hypertexte et du multimédia » remarqué par des « revues établies comme **The Chronicle for higher education** et **The Lancet** »,²⁷ voit dans l'exploration des nouvelles stratégies de publication sur le web, la possibilité de formuler des « perspectives innovantes sur la musique et sur la culture », le fait d'inclure du son et des séquences vidéo permettant de percevoir directement les nuances d'interprétation et d'éviter d'avoir recours à l'intermédiaire de l'écriture.²⁸ Le périodique offre aux étudiants la possibilité d'allier réflexivité et créativité. La réflexion que développent les étudiants à propos de l'écriture et de leur discipline, et du rapport que ces dernières entretiennent, serait à mesurer en fonction du positionnement des revues dans les champs académique et professionnel.

26 - THORBURN, Sandy. What's new in cyberspace? A new section to the journal and authors who disappear. **Discourses in music**, v. 3, n. 3, printemps 2002. Disponible sur : <<http://www.discourses.ca/v3n3ed.html>>. Accès le 7 sept. 2011.

27 - WARWICK, Jacqueline. Welcome from the editor, **ECHO**, v. 2, n. 2, automne 2000. Disponible sur : <<http://www.echo.ucla.edu/Volume2-Issue2/editor-welcome/welcome-editor2-2.html>>. Accès le 8 sept. 2011.

28 - WARWICK, Jacqueline. Welcome from the editor, **ECHO**, v. 1, n. 1, automne 1999. Disponible sur : <<http://www.echo.ucla.edu/Volume1-Issue1/editor-welcome/editorwelcome.html>>. Accès le 8 sept. 2011.

« Pensée visionnaire, détermination et dévotion soutenue »²⁹ sont les qualités que devrait posséder, selon la **Pacific review of ethnomusicology**, celui qui envisage de créer une revue qui dure. Les étudiants qui répondent au défi de la réalisation d'un périodique scientifique construisent un objet grâce auquel ils acquièrent des compétences scripturales et éditoriales ; ils conçoivent aussi un instrument qui favorise le dialogue et l'échange et qui leur permette de développer une attitude réflexive à propos notamment de l'écriture scientifique, de l'écriture numérique, de l'écriture sur la musique, dans leur rapport étroit avec le champ disciplinaire de la musicologie. Sur le mode de la « conversation », les étudiants font entendre leur voix, leur contribution écrite prenant place au sein d'une collection de textes organisée par la revue. « Motivés par l'intérêt scientifique, par l'urgence intérieure de créativité, par le désir de gagner en expérience »³⁰ ils se préoccupent de faire circuler leur discours au sein de collectifs mixtes et ouverts, de le soumettre à discussion et de contribuer au développement de leur discipline, en explorant de nouveaux territoires technologiques, artistiques et épistémologiques. Travail scientifique, l'édition de périodique autorise l'étudiant à se placer publiquement dans le champ disciplinaire ; on pourrait éclairer plus intensément les modalités et les évolutions de cette prise de position par une étude de la métamorphose, sur un temps long, des revues étudiantes de recherche et des collectifs qui les constituent.

The scientific student magazine : entry into the world of research

Abstract

Student edited and managed research periodicals about music are complex and hybrid ; both academic and scientific writing tools, they provide an entry to the student into the scientific community. By their ability to initiate dialogue and to develop reflexivity, these journals intend to create a forum in which different collectives, not restricted to the group of the students and to the professional scientific community, may negotiate. Through this medium of learning and of communication, students expose their views about scientific writing ; they also express their capacity to innovate and to impact their disciplinary field.

Keywords: Research periodical. Scientific writing. Musicology. Student managed journal.

29 - RACY, A. J. Preface to PRE 25th anniversary edition. **Pacific review of ethnomusicology**, v. 14, 2009. Disponible sur : <<http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/journal/volume/14/piece/488>>. Accès le 5 déc. 2011.

30 - *Ibid.*

A revista científica de estudantes: uma entrada no mundo da pesquisa

Resumo

Objeto híbrido e complexo, o periódico de pesquisa sobre a música realizado por estudantes instala uma transição entre o texto universitário e o texto profissional, uma entrada na comunidade científica. Por sua capacidade de gerar o diálogo e a reflexão, a revista é um lugar de negociação entre vários coletivos que não se limitam ao grupo de estudantes, de um lado, e à comunidade profissional dos pesquisadores, de outro. Pelo viés desse suporte da expressão, que se revela também como uma ferramenta de aprendizagem do ofício de pesquisador, os editores estudantes expõem suas reflexões sobre a escrita científica e exprimem sua capacidade de inovação formal e epistemológica.

Palavras-chave: Periódico científico. Escrita científica. Revista estudantil de pesquisa. Musicologia.

Références bibliographiques

DELCAMBRE, Isabelle ; LAHANIER-REUTER, Dominique. Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. **forumlecture.ch**, n. 3, 2010. Disponible sur : <http://www.leseforum.ch/fr/delcambre_lahanier_10_3.cfm>. Accès le 9 sept. 2011.

DONAHUE, Christiane. **Écrire à l'université** : analyse comparée en France et aux États-Unis. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2008. 261 p.

DONAHUE, Christiane. Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. **Spirale**, Villeneuve d'Ascq, n. 29, p. 76-108, 2002.

FLECK, Ludwik. **Genèse et développement d'un fait scientifique**. Trad. de l'allemand par Nathalie Jas. 2^e éd. française. Paris : Flammarion, 2008. 276 p. (1^{re} éd. allemande en 1935)

GOODY, Jack; WATT, Ian. The consequences of literacy. **Comparative studies in society and history**, Cambridge, v. 5, n. 3, p. 304-345, April 1963.

GOODY, Jack. **La logique de l'écriture** : aux origines des sociétés humaines. Paris : Armand Colin, 1986. 198 p.

HOUGHTON, Bernard. **Scientific periodicals** : their historical development, caractéristiques and control. [Hamden, Conn.] : Linnet Books, 1975. 135 p.

JURDANT, Baudouin, entretien avec Joëlle LE MAREC. Écriture, réflexivité, scientificité. **Sciences de la Société**, Toulouse, n. 67, p. 131-143, février 2006.

LABORDE-MILAA, Isabelle ; BOCH, Françoise ; REUTER, Yves. Présentation. **Pratiques**, Metz, n. 121-122, p. 3-8, juin 2004.

MEINEL, Christoph. Die wissenschaftliche Fachzeitschrift : Struktur- und Funktionswandel eines Kommunikationsmediums. In : MEINEL, Christoph. **Fachschrifttum, Bibliothek und Naturwissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert**. Wiesbaden : Harrassowitz, 1997. p. 137-155.

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, Metz, n. 121-122, p. 9-27, juin 2004.

RIGAUDIÈRE-WEBER, Angélica. **La participation des revues à la construction d'une discipline** : The Musical quarterly (1915-...), Revue de musicologie (1917-...), Archiv für Musikwissenschaft (1918-1927 ; 1952-...). Thèse de doctorat, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Sciences de l'information et de la communication, 2009. 2 v. 457 p. ; 166 p.

RINCK, Fanny. **L'article de recherche en sciences du langage et en lettres** : figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre. Thèse de doctorat, Université de Grenoble 3, UFR Sciences du langage, 2006. 396 p.

ANNEXE

Liste des périodiques étudiés

- **British postgraduate musicology** : Wolfson College, University of Cambridge, Cambridge, Royaume-Uni. 1997... Annuel. Disponible sur : <<http://www.bpmonline.org.uk/>>. Succède à **Musical objects** (1995)
- **Current musicology** : Columbia University, Department of Music, New York, NY. États-Unis. 1965-... Semestriel. ISSN 0011-3735
- **Discourses in music** : Toronto University, Canada. 1999-2007. Trois fois par an. Disponible sur : <<http://www.discourses.ca/>>.
- **Echo: a music-centered journal** : University of California Los Angeles, Department of musicology, Los Angeles CA, États-Unis. 1999-... Irrégulier. ISSN 1535-1807. Disponible sur : <<http://www.echo.ucla.edu/>>.
- **In theory only** : Bowling Green State University, College of Musical Arts, Bowling Green OH, États-Unis. 1975-2007. Irrégulier. ISSN 0360-4365
- **Indiana theory review** : Indiana University, School of Music, Bloomington IN, États-Unis. 1977. Semestriel. ISSN 0271-8022
- **Intégral** : Eastman School of Music, Rochester NY, États-Unis. 1987-... Annuel. ISSN 1073-6913
- **Mosaic : journal of music research** : University at Buffalo, NY, États-Unis. 2011-... Annuel. Disponible sur : <<http://mosaicjournal.org/index.php/mosaic>>.
- **Musicological explorations** : University of Victoria, School of Music, Victoria, Canada. 2004-... Semestriel. ISSN 1711-9235. Succède à **Fermata** (1995-2004 ; ISSN 1201-6624)
- **Nota bene** : Don Wright Faculty of Music, University of Western Ontario, Canada. 2008-... Annuel. Disponible sur : <<http://www.music.uwo.ca/about/notaBene.html>>.
- **Pacific review of ethnomusicology** : University of California, Los Angeles, Department of Ethnomusicology, Los Angeles CA, États-Unis. 1984-2010. Annuel. ISSN 2151-7045. Disponible sur : <<http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/>>. Devient **Ethnomusicology review** (2011-... ; ISSN 2164-4578)

- **Resonance : an interdisciplinary music journal** : University of Southern California, Los Angeles, CA, États-Unis. 2004-... Irrégulier. Disponible sur : <<http://www.usc.edu/libraries/partners/resonance/index2009.html>>.
- **The Musicology review** : University College of Dublin, Irlande. 2004-... Annuel. Disponible sur : <<http://www.themusicologyreview.com/>>.
- **VoiceXchange** : University of Chicago, Department of Music, Chicago, IL, États-Unis. 2004-... Irrégulier. Disponible sur : <<https://letterpress.uchicago.edu/index.php/voicexchange/>>.

Entrer en littéracie historique par le biais d'un roman pas comme les autres

Marie-Christine Pollet*

Résumé

Cette contribution contextualise et présente une séquence destinée à faciliter l'entrée en littéracie historique des étudiants de première année en Histoire. Il s'agit de l'introduction d'un cours qui ne va pas de soi, construit sur l'articulation des dimensions épistémologique, heuristique et discursive de la discipline. Cette entrée en matière repose sur la lecture d'un roman de Laurent Binet, *HHhH* (2011a), considéré ici comme un déclencheur idéal à une réflexion sur les caractéristiques de l'écriture en Histoire : en effet, cette question fait l'objet de problématisations constantes de la part de l'auteur, qui truffe sa narration d'interrogations sur les frontières entre l'histoire et le roman. Les étudiants ayant été amenés à réagir à ces propos, l'analyse de leurs productions nous permet d'explorer la manière dont ils s'approprient les rapports complexes entre récit et vérité, et d'embrayer ainsi plus facilement sur des notions qui constitueront le fil rouge du cours, destiné à développer chez eux des compétences à la fois langagières et techniques, spécifiques à la construction des savoirs dans leur discipline.

Mots-clés : Littéracie historique. Savoirs disciplinaires. Épistémologie. Heuristique. Discursivité.

Laurent Binet montre la lutte que se livrent dans son roman et dans son esprit le savoir documentaire et l'invention fictionnelle, privilégiant très souvent le premier, parce que plus fidèle à la complexité du réel, mais réussissant, sans rien nous masquer de ses hésitations ni des raisons de ses choix, à créer une œuvre haletante, d'une originalité absolue. (LANZMANN, 2011)

Introduction

Les institutions sont de plus en plus nombreuses à inclure dans les cursus une formation des étudiants aux discours universitaires voire aux discours

* Université libre de Bruxelles (Belgique).

disciplinaires. C'est sur ces derniers que je me pencherai ici, en m'intéressant particulièrement à l'articulation des dimensions épistémologique, heuristique et discursive, liant apprentissage de la discipline et apprentissage de l'écrit disciplinaire (DONAHUE, 2010 ; DELCAMBRE ; LAHANIER-REUTER, 2010). Dans ce cadre, je présenterai une séquence introduisant un cours¹ adressé à des étudiants de première année de la filière Histoire de la Faculté de Philosophie et Lettres,² séquence destinée à faciliter leur entrée en littérature historique.³

En effet, ce genre de cours, qui entend éveiller les étudiants à la fois à des considérations épistémologiques complexes et à des compétences souvent considérées comme techniques, ne va pas de soi, surtout pour des novices. Par ailleurs, c'est justement parce que les étudiants sont novices que le cours est nécessaire et fondamental, du moins si l'on pense avec Christiane Donahue que la discipline et l'écrit disciplinaire – et du coup leurs apprentissages respectifs – sont étroitement mêlés. Ainsi, selon elle, « l'écrit et l'objet de l'écriture ne se séparent pas, et l'apprentissage d'un écrit disciplinaire aura besoin de se faire en lien avec un apprentissage de la discipline elle-même » (2010, p. 57).

Il convient de souligner qu'en ce qui concerne l'écrit disciplinaire, c'est ici sous le pôle « compréhension » de l'écrit que l'on choisit d'y familiariser les étudiants de première année.

L'accent est donc mis sur l'observation de différents types de discours disciplinaires, l'analyse de leurs spécificités et ici, lorsque les étudiants écrivent, il ne s'agit pas de productions personnelles de connaissances, mais de productions que l'on pourrait qualifier « de rappel » (résumés, fiches de lecture, réponses à des questions, ...). Cela dit, si, comme le dit judicieusement Fanny Rinck, « faire écrire peut être en lui-même un instrument de formation, qui joue à la fois sur la construction du sujet et la construction des connaissances » (2011, p. 79-80), faire lire et faire écrire le lu peuvent jouer le même rôle.

L'objet de cette contribution sera de présenter et d'analyser une entrée en matière pour ce cours. Bien entendu, diverses possibilités existent en guise d'introductions, comme on le verra plus loin. Mais on choisira ici d'évoquer le point de départ du cours via un « roman » – déclaré et édité comme tel, en tout cas

1 - Intitulés *Exercices sur la construction des savoirs historiques*. Si je suis seule à écrire cet article, je ne suis pas seule au cours. Mes co-titulaires (Cécile Vanderpelen, Jean-Jacques Heirwegh, Jean-Marie Sansterre) ainsi que les assistants (Catherine Delhez, Vanessa D'Hooghe, Carole Glorieux, Victor Fernandez) y sont très impliqués. Qu'ils soient ici très sincèrement remerciés.

2 - L'Université est organisée en facultés, elles-mêmes organisées en départements, eux-mêmes subdivisés en filières. Ainsi, la filière Histoire fait partie du Département d'Histoire, Arts et Archéologie de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'ULB.

3 - En ce qui concerne cette séquence introductive, j'en suis la principale conceptrice, et j'en assume donc tous les défauts éventuels.

– de Laurent Binet, *HHHH* (Le Livre de Poche, 2011a), en tant que déclencheur à la problématique de l'écriture en Histoire : en effet, le narrateur, qui s'est donné pour tâche de raconter l'attentat contre Heydrich, truffe son récit d'interrogations sur les frontières entre l'histoire et le roman, sur les choix de mots et d'images qu'il emploie pour restituer le passé, sur la part de la réalité et de la fiction dans une narration historique, sur la question des sources, ...

Toutes les caractéristiques de l'écriture disciplinaire en Histoire sont donc abordées dans ce livre et font l'objet de commentaires, de la part de l'auteur, à propos desquels il est intéressant de faire réagir les étudiants, et à partir desquels on peut développer chez eux des compétences à la fois langagières et techniques, toutes spécifiques à la construction des savoirs dans la discipline.

Par le biais de considérations sur le livre et sur des productions étudiantes à son sujet, cette contribution sera l'occasion d'explorer la manière dont sont perçus les rapports complexes entre récit et vérité, les concepts de preuve, de démonstration, de critique historique ... notions qui constitueront le fil rouge du cours, à travers la familiarisation à divers discours scientifiques et l'apprentissage de diverses facettes du métier d'historien.

Brève description et historique du cours ⁴

Le cours dont il s'agit, consacré à la « construction des savoirs historiques », est le fruit d'une longue évolution : organisé à l'origine, il y a plus de 20 ans, sous la forme de séances d'exercices – facultatives mais néanmoins très fréquentées par les étudiants grâce au soutien des enseignants –, il s'institutionnalise peu à peu en étant tout d'abord rattaché aux « séminaires »⁵ jusqu'à devenir, en 2005, un véritable cours inscrit dans le cursus des étudiants.⁶ L'histoire ne s'arrête pas là : suite à la dernière réforme des programmes de la faculté, en 2010, le cours se voit confier la mission d'ancrer plus encore le travail sur l'écrit dans la discipline et ses spécificités, y compris celles qui sont liées aux pratiques et aux lieux de la recherche.

4 - Pour de plus amples informations : voir : POLLET, Marie-Christine. « Ecrire dans une discipline : l'exemple d'un cours en Histoire », dans : *International studies on universitywriting : Comparisons and Evolutions* (DELCAMBRE, Isabelle ; LAHANIER-REUTER, Dominique, eds.), Collection *Perspectives on Writingseries*, à paraître en 2012.

5 - Sortes de travaux pratiques considérés comme le cœur de l'apprentissage des pratiques de la recherche en histoire et plus généralement du métier d'historien.

6 - Dont les deux titulaires étaient, à cette époque, Michèle Galand (historienne, que je remercie elle aussi pour son implication) et moi-même (linguiste).

Concrètement, ce remaniement se traduit par :

- l'augmentation du nombre d'ECTS⁷ attribués au cours (10 sur un total de 60 pour l'année : le cours représente donc un sixième de la formation des étudiants) ;
- l'augmentation du nombre de titulaires (4 au lieu de 2) et l'adjonction d'assistants ;⁸
- la collaboration avec la cellule de formation à la recherche documentaire.⁹

Tout au long de cette évolution, une constance mérite d'être signalée : l'approche résolument pragmatique, qui attribue une fonctionnalité cognitive aux pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur et qui situe le cours dans une logique de formation à un univers discursif et épistémique particulier.

Dès le début, donc, la collaboration entre les spécialistes de la discipline et les linguistes fut de mise, accréditant ainsi – avant la lettre, car le champ des littéracies universitaires n'était guère constitué à l'époque dans nos pays francophones – l'idée que ces derniers aident à « clarifier de l'intérieur les dimensions épistémologiques de l'écriture, les interactions entre l'écriture et les méthodes de recherche, les enjeux et les formes de la communication scientifique » (DELCAMBRE ; LAHANIER-REUTER, 2010, p. 15) et montrant l'importance des « liens entre écriture et savoirs dans une discipline, ainsi que le rôle épistémologique de cette dernière » (*ibid.*).

L'Histoire et son écriture : quelques choses que l'on sait d'elles ...

La lecture de quelques théoriciens de l'histoire permet de dégager certaines caractéristiques incontournables de la discipline, sur le plan épistémologique, qui rencontrent parfaitement les difficultés habituellement observées chez les étudiants, et du coup, les objectifs à poursuivre en termes de savoirs à leur faire acquérir et de compétences langagières à développer chez eux (POLLET, 2012).

7 - ECTS : « Les crédits ECTS expriment la quantité de travail que chaque unité d'enseignement requiert par rapport au volume global de travail nécessaire pour réussir une année d'études complète. Les crédits ECTS attribués à un enseignement recouvrent donc non seulement la participation aux cours magistraux, travaux pratiques, stages, recherches ou enquêtes sur le terrain, mais aussi le travail personnel (...) » (<http://www.ulb.ac.be/academie/bologne.html>, consulté le 9 déc. 2011).

8 - Important à signaler : l'équipe (professeurs et assistants) est constituée de linguistes et d'historiens.

9 - Il s'agit du « projet Sherpa », qui vise à guider les étudiants vers la maîtrise des techniques de recherche et des ressources documentaires. Il implique un partenariat entre un enseignant, prenant en charge le projet pédagogique et les Bibliothèques, assumant la formation à la recherche documentaire et à la maîtrise des TIC. (pour plus d'informations, voir : FRÉDÉRIC, F. <<http://www.ulb.ac.be/academie/docs/Sherpa.pdf>>, consulté le 12 déc. 2011).

En effet, le rapport entre pratique et discours est très important, comme l'affirme d'ailleurs très explicitement Michel de Certeau : « j'entends par histoire cette pratique (une «discipline»), son résultat (le discours) ou leur rapport sous la forme d'une «production» » (DE CERTEAU, 1975, p. 28-29).

Une première caractéristique de l'histoire, sur le plan épistémologique, tient dans son rapport avec le récit et la « vérité ». Ainsi, Jean Stengers (1998, p. 11) distingue d'une part le déroulement du passé (*resgestae*) et d'autre part le récit de ce passé (*historia rerumgestarum*). Selon Paul Veyne, « l'histoire est le récit d'événements vrais, par opposition au roman, par exemple. Par cette norme de vérité, l'histoire comme discipline, s'apparente à la science ; elle est une activité de connaissance » (1994, p. 464). François Bedarida, quant à lui, souligne que

l'histoire, tout en étant un discours et en utilisant les figures de l'écriture narrative, ce que montrait bien Michel de Certeau, se définit par une pratique scientifique reposant sur un ensemble de règles qui contrôlent les opérations et aboutissent à la production des objets historiques et à la construction d'un savoir (BEDARIDA, 1999, p. 341).

Quant à Chaïm Perelman, il insiste sur la tâche de l'historien, qui consiste à « reconstituer, par son récit, d'une façon intelligible et impartiale, le passé humain, à partir d'une étude aussi scientifique que possible des sources susceptibles de nous éclairer sur ce passé » (1963, p. 142).

L'histoire est donc une activité de connaissance qui tend à établir la vérité de manière impartiale et scientifique (c'est-à-dire en évitant d'imposer ses propres convictions et de juger le passé), tout en en faisant le récit et en structurant celui-ci pour le rendre intelligible.

Par ailleurs, les choses se complexifient encore dans la mesure où interviennent, dans la conception de la « vérité historique », les notions de preuve et, plus largement, de démonstration. Ainsi, pour Paul Ricoeur, « l'historien n'est pas un simple narrateur : il donne les raisons pour lesquelles il tient tel facteur plutôt que tel autre pour la cause suffisante de tel cours d'événements » (1984, p. 326). Quant à Carlo Ginzburg, il pense « que c'est une faute majeure de rejeter la notion de preuve en tant qu'instrument pour approcher la vérité, la rendre accessible et convaincante » (1999, p. 255).

Ces notions de preuve et de démonstration liées à l'établissement de la « vérité » représentent une deuxième caractéristique, sur le plan épistémologique, de l'histoire. C'est ici qu'interviennent les sources et l'historiographie, et plus exactement les choix que l'historien est amené à opérer entre elles, l'importance relative à leur donner, le traitement à leur réserver en fonction des questions qu'il se pose et de la problématique qu'il établit. Ainsi, l'appareil critique, censé

présenter les preuves à l'appui de la démonstration et permettre de vérifier cette dernière, est une partie essentielle du travail de l'historien.

En étroite relation avec ce qui précède, vient une troisième caractéristique liée à la construction des savoirs en histoire : la nécessité de soumettre toute source à la critique historique. Il s'agit en effet de prouver, à partir d'un ensemble de règles à mettre en œuvre, la valeur des matériaux utilisés, afin d'en déterminer la portée et la manière de les utiliser. Difficulté supplémentaire pour l'historien, « [qui] doit pouvoir faire preuve de deux facultés en apparence contradictoires, l'esprit critique et le don de sympathie qui est aptitude à comprendre » (MARROU, 1961).

Ces quelques caractéristiques du travail de l'historien et de l'écriture de l'histoire sont essentielles à communiquer aux étudiants ... mais l'entreprise est extrêmement complexe. Même si les étudiants ne sont pas vierges de toute formation en histoire en arrivant à l'université, les compétences langagières supposées – en compréhension comme en production – ainsi que les savoirs linguistiques et techniques requis, en ce qui concerne l'acculturation à des discours scientifiques et l'importance particulière à accorder à la construction discursive de savoirs disciplinaires, ne vont pas de soi à faire comprendre et encore moins maîtriser. Le faire d'entrée de jeu et de manière frontale se résume souvent à un travail extrêmement ingrat pour l'enseignant et peu motivant pour l'étudiant ... ce qui peut s'éviter si le début du cours réussit à impliquer les étudiants dans ces questions fondamentales pour leur formation. Comme cela a été dit plus haut, il existe à ce sujet de nombreuses possibilités, et c'est l'une d'entre elles que je voudrais maintenant exposer : l'exploitation du livre de Laurent Binet, *HHhH*, une très belle opportunité pour aborder *in vivo*, pour ainsi dire, les caractéristiques de l'écriture en histoire. Très belle opportunité d'une part parce que l'auteur lui-même s'interroge à ce sujet et fait participer le lecteur à ses questions, d'autre part parce que la scientificité de l'écriture est toujours abordée en regard des spécificités du roman, genre mieux connu des étudiants, ce qui est l'occasion de les faire réfléchir sur la part – nécessaire mais non suffisante – de la narration dans un discours scientifique en Histoire.

***HHhH*, un déclencheur idéal pour amener la réflexion au sujet de l'écriture historique et du métier d'historien**

Un roman pas comme les autres ...

Édité comme « roman », et visiblement reçu comme tel (il a obtenu le prix Goncourt du « premier roman » en 2010), l'ouvrage de Binet n'en est pourtant pas

vraiment un. En effet, les incursions constantes du narrateur dans le fil du récit – interrogations et réflexions sur la manière dont il raconte les faits, mais aussi sur la question des traces et de ce qu'il appelle le « merveilleux réel » – nous font sortir des genres connus : ni roman – même si la fiction est clairement présente –, ni roman historique à proprement parler – même si la toile de fond est un épisode réel de l'Histoire –, encore moins ouvrage scientifique – même si, comme on l'a déjà dit, sont régulièrement posées de nombreuses questions d'ordre scientifique ...

HHhH serait-il « un roman historique qui se refuserait à être un roman », comme le propose un site bien connu ? : « il veille scrupuleusement à l'exactitude des détails. Pourquoi alors ne pas appeler ce livre un récit historique ? Parce que Binet s'est introduit comme personnage. (...) Binet se campe en écrivain qui doute, se documente, peine avec ses héros. »¹⁰

Et en effet, « le lecteur suit le récit de cette mission en même temps que les impressions, les émotions et les doutes de l'auteur en train de composer son ouvrage. »¹¹

Voilà donc des commentaires qui rejoignent la quatrième de couverture du livre : « une autre guerre se fait jour, celle que livre la fiction romanesque à la vérité historique. L'auteur doit résister à la tentation de romancer. »

Une certaine vision de l'Histoire et de son écriture

Peu importe, en réalité, de savoir ce qu'est réellement HHhH ... Le plus important, dans ce livre, réside dans les interrogations de l'auteur et dans la vision qu'il a de l'Histoire et de son récit, réflexions qu'il parsème tout au long de son livre :

Cette scène est parfaitement crédible et totalement fictive comme la précédente. Quelle impudence de marionnettiser un homme mort depuis longtemps, incapable de se défendre ! De lui faire boire du thé alors que, si ça se trouve, il n'aimait que le café. De lui faire enfiler deux manteaux alors qu'il n'en avait peut-être qu'un seul à se mettre. De lui faire prendre le bus alors qu'il a pu prendre le train. De décider qu'il est parti un soir, et non un matin. J'ai honte. Mais ça pourrait être pire (BINET, 2011a, p.144-145).

L'auteur insiste aussi sur les traces du passé, sur la « matérialité bouleversante » qu'elles donnent aux événements de l'histoire :

10 - <<http://lalettrevolee.over-blog.com/article-laurent-binet-hhhh-74137529.html>>, consulté le 2 oct. 2011.

11 - *Le Figaro.fr*, 16.8.2011.

Lorsque j'ai commencé à m'intéresser à l'attentat contre Heydrich, je me rendais bien compte que cette histoire possédait intrinsèquement des éléments romanesques qui me fascinaient. Mais je crois avoir pris la décision d'écrire mon livre lorsque, m'étant rendu à Prague, j'ai visité l'église et la crypte où s'étaient réfugiés les parachutistes tchécoslovaques, après l'attentat, et où ils soutinrent un siège de sept ou huit heures à sept contre sept à huit cents SS. Les traces de balle dans la pierre, encore visibles, donnaient soudain à cette histoire une matérialité bouleversante. C'est tout simple, en fait : je crois, au contraire de beaucoup de mes confrères littéraires, que le réel possède un noyau dur qui le distingue radicalement du monde des rêves ou des fantasmes, et que ce noyau dur nous est accessible (BINET, 2011b, p. 82-83).

Ce « noyau dur » peut venir de traces visibles, mais aussi de la documentation, au sujet de laquelle Binet s'exprime aussi régulièrement, à l'occasion de ses intrusions personnelles dans le fil de sa narration :

Je dévore tout ce qui me tombe sous la main dans toutes les langues possibles, je vais voir tous les films qui sortent – Le Pianiste, La Chute, Les Faussaires, The Black Book, etc. –, ma télé reste bloquée sur la chaîne Histoire du câble. J'apprends une foule de choses, certaines n'ont qu'un lointain rapport avec Heydrich, je me dis que tout peut servir, qu'il faut s'imprégner d'une époque pour en comprendre l'esprit, et puis le fil de la connaissance, une fois qu'on a commencé à tirer, continue à se dérouler. L'ampleur du savoir que j'accumule finit par m'effrayer (BINET, 2011a, p. 28).

Les traces, les sources, la documentation, leurs modes d'accès, bref la substance même du métier d'historien et de l'écriture historique, c'est à tout cela qu'il convient de faire réagir les étudiants, et à quoi des cours et exercices peuvent être articulés.

En pratique ... quelle exploitation de *HHhH* ?

Description de la séquence introductive du cours

Pour commencer, précisons que non seulement cette séquence mais aussi le cours dans son entièreté supposent la participation active des étudiants et que les interactions sont donc très présentes, sollicitées par les documents incitatifs qui leur sont proposés (projections et/ou photocopies).

Lors de la toute première leçon, consacrée à la présentation générale du cours, les étudiants sont invités à lire le livre de Laurent Binet, lecture qui devra être faite pour deux semaines plus tard.

Ils reçoivent également un « guide de lecture », reproduit ci-dessous :

1. Renseignez-vous au sujet de l'auteur du livre.

2. Lisez le livre de manière à pouvoir expliquer, grâce à certains passages du texte que vous repérerez, les affirmations suivantes :

- « Laurent Binet montre la lutte que se livrent dans son roman et dans son esprit le savoir documentaire et l'invention fictionnelle, privilégiant très souvent le premier, parce que plus fidèle à la complexité du réel, mais réussissant, sans rien nous masquer de ses hésitations ni des raisons de ses choix, à créer une œuvre haletante, d'une originalité absolue. » (C. Lanzmann, Quatrième de couverture de *HHhH*, Paris, Grasset, Coll. Le Livre de Poche, 2011)

- « [...] Lorsque j'ai commencé à m'intéresser à l'attentat contre Heydrich, je me rendais bien compte que cette histoire possédait intrinsèquement des éléments romanesques qui me fascinaient. Mais je crois avoir pris la décision d'écrire mon livre lorsque, m'étant rendu à Prague, j'ai visité l'église et la crypte où s'étaient réfugiés les parachutistes tchécoslovaques, après l'attentat, et où ils soutinrent un siège de sept ou huit heures à sept contre sept à huit cents SS. Les traces de balle dans la pierre, encore visibles, donnaient soudain à cette histoire une matérialité bouleversante. C'est tout simple, en fait : je crois, au contraire de beaucoup de mes confrères littéraires, que le réel possède un noyau dur qui le distingue radicalement du monde des rêves ou des fantasmes, et que ce noyau dur nous est accessible. [...] » (L. Binet, « Le merveilleux réel », dans : *Le débat*, n° 165, mai-août 2011, Paris, Gallimard, p. 82-83).

3. Identifiez et élucidez, pour certaines pages du livre, les références (littéraires, historiques, cinématographiques, ...) que l'auteur mentionne.

(suit le découpage des pages en 3 groupes d'étudiants selon l'ordre alphabétique)

Au cours suivant – incise nécessaire pour introduire des notions basiques telles que les genres de discours et de situation d'énonciation, mais aussi de références, de sources et d'historiographie –, les étudiants ont l'occasion d'observer un article scientifique (fourni à l'avance et donc parcouru à l'avance par les étudiants), article choisi, cependant, pour son accessibilité (PIETTE, 1995). L'objectif, ici, est la familiarisation, en amenant à repérer et décrire les caractéristiques visibles du discours scientifique (l'auteur, le support, le paratexte, et tout ce qu'ils nous apprennent, la manière de problématiser une question et de faire émerger un objet de recherche, la polyphonie et les références, les notes de bas de page, un certain degré d'implicite).

Une semaine plus tard, la leçon, intitulée « Questions de genres », ¹² est cette fois consacrée au livre de Laurent Binet, que les étudiants ont lu entretemps. Evoquant tout d'abord les caractéristiques de l'auteur (un « littéraire » qui écrit un livre consacré à un événement historique), le paratexte (titre et couverture énigmatiques *a priori*) et les différents fils narratifs qui s'entrecroisent (celui des aventures des deux héros, celui de la vie de Heydrich, celui du narrateur qui raconte la construction de son livre), on en vient très rapidement à la question du genre (roman ? roman historique ? roman d'aventures ?) pour en arriver au cœur du problème : fiction *vs* réalité.

Des citations à ce sujet, dont certaines sont d'ailleurs reproduites plus haut, venant de Laurent Binet lui-même, de ses commentateurs ou d'historiens s'intéressant à la question, sont projetées, explicitées si besoin est, et commentées. Un tableau comparatif entre « discours scientifique » (en rapport avec la leçon précédente) et « roman historique » (choisissons cette appellation pour le livre de Binet) est ensuite construit, portant sur les items suivants : la documentation et les sources – le rapport au lecteur – les instances de validation – l'implication de l'auteur – le style et les procédés d'écriture. ¹³

C'est donc aussi le métier d'historien qui est ainsi proposé à la réflexion des étudiants : quel travail de recherche et d'écriture ? quels savoirs et quelles compétences (y compris la connaissance de certaines langues pour travailler sur des sources authentiques) ?

Le cours se termine par une production écrite, dont voici les consignes :

1. A propos des citations de Lanzmann et Binet :

choisissez un des passages illustratifs que vous avez repérés dans le livre et expliquez pourquoi votre choix vous semble pertinent (10 lignes maximum)

2. A propos des références :

choisissez-en trois, de trois types différents, éclairez-les brièvement et expliquez leur rôle dans le discours de l'auteur (6 lignes maximum)

Ce sont les réponses à la première question qui vont à présent nous intéresser.

Réactions des étudiants

Signalons tout d'abord que la majorité des étudiants ont choisi d'illustrer la citation de Lanzmann. sans doute plus réceptifs, à ce stade initial de leurs études, à

12 - En effet, comme on l'a évoqué plus haut, le genre du livre est difficile à cerner ...

13 - Tableau conçu par ma collègue Cécile Vanderpelen.

la notion – et à l'image ! – de la « lutte » (entre invention et savoir documentaire) qu'au concept de « traces » et à l'image de « noyau dur ».

Nombreux sont ceux qui s'expriment, à la faveur des passages qu'ils ont sélectionnés, au sujet du couple « vrai » – « faux », en y ajoutant parfois la nuance de « vraisemblable ».

(...) Il sait que sa vision de la scène est personnelle, et non réelle, bien que vraisemblable.

A ce sujet, un étudiant déclare avoir été « bluffé », en quelque sorte, par une scène haletante mais qui se révèle vraie, à tel point qu'il voit autrement le « roman » :

Ce passage est selon moi un des plus passionnants et des plus révélateurs du roman. Passionnant par sa description si bien « romancée » qui marque un moment haletant du livre. Mais surtout révélateur car on découvre par après qu'il est particulièrement documenté et que chaque parole est vraie. Cela oblige à une relecture du roman, en ce sens où à la suite de cela on a une conviction de vérité sur toute la suite du roman.

Dans le même ordre d'idées, certains étudiants insistent sur « l'ambiance », la « mise en scène » de certaines scènes, voulant sans doute expliquer comme cela l'effet de réel :

Ce passage est détaillé en heures et nous pouvons très bien ressentir l'ambiance qui se dégage à ce moment-là. L'auteur met en scène les personnages, dont Hitler.

Le dialogue est probablement l'élément du roman historique qui est le plus « menteur » : la couleur d'une voiture peut être erronée sans que cela nuise à cet équilibre entre roman et réalité, mais un dialogue renvoie automatiquement à une individualité. Cette individualité ne peut être celle du personnage historique : elle est donc forcément issue de l'imagination voire de la personnalité de l'auteur lui-même. Et pourtant, que serait un roman sans des dialogues pour le rendre vivant ?

On ne peut manquer de songer, en lisant ces commentaires, à Alain Prost, selon qui « la mise en intrigue est essentielle pour l'historien » (1999, p. 374-375) .

Certains étudiants, de plus, expriment leur reconnaissance à l'auteur de les prévenir en cas d'altération de la vérité :

Tout le chapitre 90 semble vrai, et ce n'est qu'au chapitre suivant qu'il explique qu'il l'a inventé, pourtant cela semble plausible et d'autres passages du livre nous donnent des faits avérés de leurs vies. Donc, il n'y avait aucune raison de penser que c'était faux, et pourtant ça l'est et heureusement l'auteur le signale, car moi qui ne connaissais rien de ce fait historique, il aurait pu me faire croire n'importe quoi.

(L'auteur choisit) de rétablir les faits, ce qui nous évitera de passer pour des idiots en citant HHhH dans une discussion avec des experts (...)

(...) j'ai fort apprécié le fait qu'il nous mette en garde là-dessus, j'ai clairement fait la différence entre les passages romancés et ceux qui font partie de cette réalité qui a malheureusement existé.

Nombreux aussi sont ceux qui évoquent la documentation de l'auteur, les recherches qu'il a dû effectuer :

(...) Il faut noter qu'il a tout de même fait des recherches très pointilleuses sur certains faits historiques.

Vers la fin de la page 31, l'auteur indique clairement qu'en l'absence de « traces », il inventera, stylisera l'histoire. Au contraire, quand sa documentation est abondante, il va devoir se contrôler en évitant d'étaler son savoir.

(...) Dans ce passage, Binet fait référence à des sources historiques (témoignage de Naujocks) et il ajoute une part de fictif en écrivant ce qu'il pense ce qu'Heydrich a dit.

Terminons en signalant que l'un ou l'autre reconnaît que même en possédant des « sources sûres », il est parfois difficile d'être objectif :

Ce passage met en lumière que, même pour ce qui est de l'analyse d'une photographie, l'analyse est difficile et permet à l'imagination de s'exprimer par rapport à la réalité historique.

Roman, imagination, fiction, Histoire, récit, vérité, réalité historique, faits, vraisemblance, crédibilité, documentation, sources ... En deux heures de cours (plus, il faut bien le reconnaître, le temps qu'il leur aura fallu pour lire le livre à domicile et répondre aux questions), les étudiants sont parvenus à s'approprier des concepts-clés de la construction et de l'écriture de savoirs historiques, qu'ils ont fait émerger de leur lecture et de la réflexion, initiée par Binet dans son livre, sur

les frontières entre l'histoire et la fiction. Il n'est guère possible de le prouver ici, mais les interactions orales avec les étudiants ont montré que ceux-ci avaient aussi une idée de ce qu'est le plus souvent l'écriture romanesque (« imagée », « avec des figures de style », « qui produit des effets » ...) et de ce que devrait être l'écriture scientifique (« sobre », « rigoureuse », « étayée », « argumentée »).

Ces différentes représentations, obtenues à l'écrit et à l'oral, permettent, dans la suite du cours, d'amener sans violence et de donner sens, aussi, à des contenus dont l'intérêt échappe souvent à des étudiants en début de cursus.

La suite du cours¹⁴

Au risque de prêter le flan à des reproches souvent adressés aux étudiants à propos du mode d'exposition qu'ils activent le plus souvent, cette partie sera très descriptive. Elle me semble toutefois utile de manière à montrer le lien entre la séquence d'introduction qui vient d'être exposée et la suite du cours, ainsi qu'entre les différentes leçons qui se succèdent.

Comme on l'a annoncé, ce détour par une réflexion sur les rapports entre récit et vérité, sur les « traces » du réel et sur la documentation, permet d'embrayer plus facilement sur des notions complexes, qui constitueront le fil rouge du cours, celui-ci étant destiné à développer chez les étudiants des compétences à la fois langagières et techniques, spécifiques à la construction des savoirs en Histoire.

En prolongement de la leçon consacrée au livre de Binet, mais davantage tourné vers des « questions de méthode » plutôt que de genre, le cours suivant propose une comparaison entre un article scientifique « pur et dur » présentant « les points de vue des traités en faveur de la Pucelle »¹⁵ et l'avant-propos d'un ouvrage intitulé : « Jeanne d'Arc. Vérités et légendes ».¹⁶

Ces deux textes ont eux aussi fait l'objet de guides de lecture préalables au cours, avec des questions centrées sur les auteures, leurs intentions, le(s) public(s) visé(s), le déroulement de l'exposé, la présentation et la notation des sources.

L'avant-propos de Colette Beaune (texte 1) permet de réfléchir, par le biais de citations extraites du document lui-même, de la quatrième de couverture, mais

14 - Précisons que, même si tout le cours est construit dans la collaboration entre les titulaires et les assistants, l'un ou l'autre des titulaires prend les rênes pour l'une ou l'autre partie : les collègues historiens pour ce qui relève des parties plus « techniques » et épistémologiques, moi-même pour ce qui relève des aspects linguistiques et discursifs, les assistants pour les exercices.

15 - MICHAUD-FREJAVILLE, Françoise. « Jeanne d'Arc, dux, chef de guerre. Les points de vue des traités en faveur de la pucelle », dans : PAVIOT, Jacques ; VERGER, Jacques (éds.). *Guerre, pouvoir et noblesse au Moyen âge. Mélanges en l'honneur de Philippe Contamine*, Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2000 (Cultures et civilisations médiévales, 22). p. 523-531.

16 - BEAUNE, Colette, avant-propos de *Jeanne d'Arc: vérités et légendes*, Ed. Perrin, 2008. p. 9-20.

aussi d'illustrations provenant d'autres sources, à la distinction « journaliste » vs « historien professionnel », ainsi qu'à la distinction « mythe » vs « réalité », et plus largement à l'approche historique.

L'article de F. Michaud-Fréjaville (texte 2) permet quant à lui de revenir sur la notion de problématisation, par un examen attentif de l'introduction et de la structure générale, sur les questions relatives à l'historiographie et aux sources, grâce à la lecture de la partie décrivant celles-ci, et d'analyser le « discours des sources » (par résumé, paraphrase, ou citations latines, dans le texte ou en notes de bas de page).

Cette leçon ayant fortement insisté, d'un point de vue épistémologique, sur les sources et les ouvrages servant à construire de nouveaux savoirs, les deux leçons suivantes sont consacrées aux « lieux de savoirs » et à leur classification : les bibliothèques, les archives, les centres de recherche. Suivent alors des séances d'exercices centrées sur des « parcours de recherche » dans divers bibliothèques et dépôts d'archives de Bruxelles – de manière à ce que les étudiants voient concrètement en quoi consistent et comment sont organisés ces lieux de savoirs –, exercices qui se clôturent par un travail écrit et un exposé oral de la part des étudiants.

Puisque les lieux de savoirs dont il vient d'être question ont été décrits et même expérimentés, le cours suivant revient sur la question de la construction de nouveaux savoirs à partir de savoirs connus et, à partir de là, aborde le concept de discours rapporté, ainsi que la compétence plus technique de la notation des références.

La suite des cours est consacrée aux différents genres d'écrits scientifiques et à leurs spécificités (ouvrages de référence, grandes collections, ouvrages de vulgarisation, monographie, articles, contributions à des ouvrages collectifs, revues « papier », revues électroniques, encyclopédies « papier », encyclopédies électroniques, ...), ce qui est l'occasion de revenir sur les notions de genres de discours et sur les spécificités de l'écriture scientifique.

Le fil du cours est régulièrement interrompu – ou plutôt agrémenté – par des séances d'exercices, en petits groupes, consacrées à la recherche documentaire et à l'activité résumante (dans le sens large de l'expression : résumés, synthèses, comptes rendus).

On le voit, le cours est organisé dans un va et vient de la théorie à la pratique, et articule savoirs linguistiques et savoirs techniques, ainsi que leurs mises en œuvre concrètes, grâce aux exercices, dans le souci de développer des compétences langagières spécifiques à l'écriture historique.

En guise de conclusion

Il va de soi que l'entrée en matière décrite dans cet article, ainsi que le cours lui-même, du reste, n'est pas la seule manière de faire entrer les étudiants dans leur littéracie disciplinaire.

Cependant, certains concepts semblent incontournables lorsqu'il s'agit d'initier aux discours scientifiques et aux discours historiques : interventions de l'historien dans son exposé pour le rendre intelligible, nécessité pour l'historien de « garder ses distances » de manière à ne pas altérer la vérité, bon usage des sources et de l'historiographie (POLLET, 2012).

Structurer un récit et le rendre intelligible implique l'intervention personnelle de l'historien dans son exposé, qui doit doser narrations, explications, exemplifications, explicitions. Par ailleurs, celui-ci doit aussi veiller à ne pas laisser son propre jugement altérer la « vérité » et donc garder ses distances. Tâche difficile qui s'avère cependant nettement plus accessible, en ce qui concerne le dosage discursif, grâce à la connaissance et l'exercice de notions telles que les genres de discours, les typologies séquentielles, la cohérence et la cohésion (POLLET, 2001).

En ce qui regarde l'impartialité, autrement dit la nécessité de ne pas montrer ses opinions personnelles, il est une notion linguistique indispensable à (faire) connaître : celle de modalités énonciatives. En effet, des travaux antérieurs (POLLET, 2001, 2002, 2004) m'ont permis de constater à quel point les étudiants répugnent à utiliser, dans leurs productions, des modalités d'énoncé logiques et assèment des affirmations là où la nuance serait de mise. Par exemple : « les chiffres prouvent que », alors que ceux-ci n'indiquent en réalité qu'une tendance. En revanche, ils usent et abusent de modalités d'énoncé affectives et évaluatives, ainsi que de modalités d'énonciation volontiers moralisatrices ... Ainsi : « Une activité obscure et honteuse ne se cacherait-elle pas derrière l'appellation innocente de cabaretier ? » ou : « Avortement ! Abandon ! Où sont ces enfants ? Car on sait que la contraception n'était pas d'actualité à l'époque ! » (POLLET, 2002, p. 397).

La question du bon usage des sources et de l'historiographie, lié à la problématisation et à la nécessité de preuve et de démonstration, représente une dimension très importante dans l'écriture de l'histoire et correspond, comme on l'a vu, non seulement à une exigence de la part des enseignants mais aussi à une difficulté de posture pour les étudiants (POLLET ; PIETTE, 2002 ; RINCK, 2011).

A travers tout cela, émergent bien évidemment des compétences et des savoirs plus techniques relatifs au métier très concret de l'historien, des questions

relevant de la méthodologie de la recherche à celles qui concernent la notation des références bibliographiques.

Mais quelle que soit la façon de les introduire et de les aborder – par le biais d'un roman historique, d'un discours journalistique, de citations d'historiens, d'un article du numéro 165 de la revue *Le Débat* consacrée à « l'histoire saisie par la fiction », par le biais d'ateliers d'écriture comme l'écriture de pastiches de discours scientifiques (BRASSART, 2000) ou de « fictions scientifiques » (FRIER, 2010), on n'insistera jamais assez sur la nécessité d'envisager ensemble l'écriture et les spécificités de la discipline dans laquelle on écrit.

Access to Historical Literacy via an A-Typical Novel

Abstract

This contribution presents and puts into context a sequence aiming to facilitate access to historical literacy for first-year students in history. The course seeks to address complex issues related to the manner in which the epistemological, heuristic and discursive dimensions of the discipline are articulated and interrelated. The introduction is based on the reading of a novel by Laurent Binet, *HHhH* (2011a) chosen as an ideal trigger to awareness of the characteristic features of historical writing ; indeed, the issue is constantly raised by the author, whose narratives are larded with questions about the borders between history and fiction. Once students have been encouraged to respond to these issues, the analysis of their writings on the subject allows one to explore the manner in which they perceive the complex relationship between narration and truth, and thus to move onwards towards the key notions of the course, which will eventually help students develop the specific language and technical know-how required for the construction of knowledge in their discipline.

Keywords : Historical literacy. Discipline-related skills. Epistemology. Heuristics. Discursivity.

Entrar no letramento histórico pelo viés de um romance não como os outros

Resumo

Esta contribuição contextualiza e apresenta uma sequência destinada a facilitar a entrada dos estudantes do primeiro ano do curso de História

no processo de letramento histórico. Trata-se da introdução de um curso que não se constrói isoladamente, mas na articulação das dimensões epistemológica, heurística e discursiva da disciplina. A entrada nesse campo acontece a partir da leitura de um romance de Laurent Binet, *HHhH* (2011a), considerado um desencadeador ideal para uma reflexão sobre as características da escrita em História: essa questão tem sido o objeto de discussões constantes por parte do autor, que alimenta sua narrativa com perguntas sobre as fronteiras entre a história e o romance. Tendo sido proposto aos estudantes posicionarem-se diante dessa questão, a análise de suas produções nos permite explorar o modo como eles se apropriam das complexas relações entre narrativa e verdade bem como flagrar mais facilmente os conceitos que serão o fio condutor do curso, destinado a desenvolver habilidades, ao mesmo tempo linguageiras e técnicas, peculiares à construção de conhecimentos na disciplina.

Palavras-chave: Letramento histórico. Saberes disciplinares. Epistemologia. Heurística. Discursividade.

Références bibliographiques

BEDARIDA, François. L'Histoire entre science et mémoire. In : RUANO-BORBALAN Jean-Claude (dir.). **L'Histoire aujourd'hui**. Auxerre : Editions Sciences Humaines, 1999. p. 335-342.

BINET, Laurent. **HHhH**, Paris : Grasset, Coll. Le Livre de Poche, 2011a.

BINET, Laurent. Le merveilleux réel. **Le débat**, n° 165, mai-août 2011, Paris : Gallimard, p. 80-85, 2011b.

BRASSART, Dominique-Guy. Enseigner/apprendre à lire des textes épistémiques. **Lidil**, 17, Grenoble, 2000. p. 139-152.

DE CERTEAU, Michel. **L'écriture de l'histoire**. Paris : Gallimard, 1975.

DELCAMBRE, Isabelle ; LAHANIER-REUTER, Dominique. Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit. **Diptyque**, 18 : L'appropriation des écrits universitaires (BLASER, Christiane ; POLLET, Marie-Christine, dirs.), P. U. Namur, 2010. p. 11-42.

DONAHUE, Christiane. L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes. **Diptyque**, 18 : L'appropriation des écrits universitaires (BLASER, Christiane ; POLLET, Marie-Christine, dirs.), P. U. Namur, 2010. p. 43-60.

FRIER, Catherine. **Construire des connaissances en se racontant des histoires** : le cas des fictions scientifiques, 2010. Disponible sur : <http://labarquetheatre.free.fr/litteracies/textes_VO/a_Frier%28C%29_FR.html>. Accès le 5 déc. 2011.

GINZBURG, Carlo. Le sorcier, le juge et l'historien. Entretien avec Carlo Guinzburg. In : RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (dir.). **L'Histoire aujourd'hui**. Auxerre : Editions Sciences Humaines, 1999. p. 249-255.

LANZMANN, C. **Quatrième de couverture de HHhH**. Paris: Grasset, Le Livre de Poche, 2011

MARROU, Henri-Irénée. Comment comprendre le métier d'historien ? In : SAMARAN, Charles (dir.). **L'histoire et ses méthodes**. Paris : Gallimard, 1961. p. 1465-1539.

PERELMAN, Chaïm. Objectivité et intelligibilité dans la connaissance historique. In : **Raisonnement et démarches de l'historien**. Bruxelles : Travaux du Centre National de Recherches de Logique, 1963.

PIETTE, Valérie. Des "infirmières" avant les infirmières. Le personnel soignant laïque dans les hôpitaux bruxellois au 19^e siècle. **Sextant**, 3 : Femmes et médecine, 1995. p. 39-59.

POLLET, Marie-Christine. **Pour une didactique des discours universitaires**. Etudiants et système de communication à l'université, Bruxelles : De Boeck Université, 2001.

POLLET, Marie-Christine. Les étudiants et l'écriture de recherche. Quelles compétences ? Quelles représentations ? Quel enseignement ? In : COLLÈS, Luc ; DUFAYS, Jean-Louis ; FABRY, Geneviève ; MAEDER, Costantino (dir.). **Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant**, Bruxelles : De Boeck, 2001. p. 393-398.

POLLET, Marie-Christine ; PIETTE, Valérie. Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? **Spirale**, 29 : Lire-écrire dans le supérieur, 2002. p. 165-179.

POLLET, Marie-Christine. Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et construction. **Pratiques**, Université de Metz, n° 121-122, p. 81-94, juin 2004.

POLLET, Marie-Christine. Ecrire dans une discipline : l'exemple d'un cours en Histoire. In : **International studies on universitywriting** : Comparisons and Evolutions (DELCAMBRE, Isabelle ; LAHANIER-REUTER, Dominique, eds.).

Collection *Perspectives on Writingseries*, 2012 (à paraître).

PROST, Antoine. La mise en intrigue est essentielle pour l'historien. In : RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (dir.). **L'Histoire aujourd'hui**. Auxerre : Editions Sciences Humaines, 1999. p. 371-378.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**, t. 1, Paris : Seuil, 1984.

RINCK, Fanny. Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? **Le français aujourd'hui**, n° 174, 2011, p. 79-89.

STENGERS, Jean. **Vertige de l'historien. Les histoires au risque du hasard**. Bruxelles : Editions Institut Synthelabo, 1998.

VEYNE, Paul. L'histoire. In : **Encyclopedia Universalis**, t. 11, Paris, 1994.

Do relato de experiência ao artigo científico: questões sobre gênero, representações e letramento na formação de professores a distância

Adilson Ribeiro de Oliveira*

Resumo

A partir de discussões advindas do campo dos “novos” estudos do letramento e suas relações com gêneros da esfera universitária, este artigo objetiva uma reflexão sobre a escrita (e seus processos) no ensino superior, mais especificamente na formação de professores na modalidade EaD (Educação a Distância). Tendo como objeto de estudo produções escritas de alunas de um curso de Pedagogia, pretende-se investigar, de um ponto de vista enunciativo-discursivo, as representações que são atualizadas na configuração de relatos de experiência, os quais culminaram na produção do gênero artigo científico. Deseja-se, ao fim, que esta reflexão suscite indagações de interesse tanto para o ensino quanto para a pesquisa que possam contribuir para o entendimento da questão; desse modo, problematizando propostas para o ensino do gênero na formação universitária e suas implicações na especificidade da EaD.

Palavras-chave: Gênero. Letramento acadêmico. Representações. Formação de professores em EaD.

Introdução

No Brasil, nos últimos anos, vem-se notando uma crescente preocupação de pesquisadores e professores pela produção escrita universitária bem como pela inserção dos estudantes nos modos de produção, leitura e circulação dos textos ditos da esfera acadêmica (resumos, resenhas, relatórios, artigos, entre outros). A exemplo do que vem acontecendo em outros países, também no Brasil, a preocupação sinaliza uma necessidade de se investigarem as causas do fracasso

* Professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – *Campus* Ouro Preto).

escolar nesse nível de ensino bem como de se proporem alternativas para o seu sucesso. Nesse quadro, inserem-se pesquisas que abordam a temática desde um ponto de vista linguístico-discursivo, passando por questões mais diretamente relacionadas com os gêneros até outras mais gerais, que dizem respeito, sobretudo, aos modos de apropriação da linguagem e seus usos na esfera acadêmica.

As pesquisas, em geral, têm apontado que os estudantes apresentam dificuldades as mais diversificadas na lida com as práticas letradas universitárias, ou seja, com os gêneros tipicamente manipulados na esfera acadêmica. No entanto, ainda são poucos os estudos que se dedicam a investigar essa problemática. Nesse sentido, este artigo pretende fazer uma incursão exploratória em uma prática de produção de textos comum no meio acadêmico que, normalmente, vem coroar a formação universitária: o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Mais especificamente, aqui, o TCC de um curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EaD).¹

O objetivo maior, aqui, mais do que propor soluções, é o de levantar questões de ordens diversas que possam, de algum modo, instigar a pesquisa bem como, em consequência, sinalizar caminhos para melhorias. Para tanto, proponho, inicialmente, uma breve incursão na questão do letramento, dando destaque para o letramento acadêmico. Evidentemente, para tanto, serão abordadas questões relativas às práticas sociais de uso da escrita de forma mais ampla, às práticas acadêmicas de uso da escrita, à especificidade da EaD bem como às representações que emergem nessas práticas e suas implicações no ensino dos gêneros e o sucesso dos estudantes com essas práticas.

Inicialmente, apresento algumas questões sobre letramento, passando a investigar o letramento acadêmico (de modo particular, a produção do artigo científico a partir do relato de experiência) no âmbito da EaD com foco na formação de professores para, enfim, apresentar alguns dados que podem ilustrar as práticas hoje em consolidação nessa modalidade de ensino.

Letramento e especificidades de gênero do domínio acadêmico

O entendimento adotado aqui prevê que o letramento seja considerado como fenômeno social, sempre influenciado por questões de ordem econômica, política, educacional, regional, cultural, em que pesa a organização de grupo, que determina

1 - Dadas as proporções deste texto, não pretendo discutir as polêmicas que emergem quando se fala em educação a distância no Brasil, de certo modo, ainda uma novidade para o ensino de nível superior. Um histórico do surgimento e atuais condições dos cursos superiores de formação de professores a distância pode ser encontrado em Gatti e Barreto (2009).

os padrões de letramento, bem como por questões de ordem pessoal, em que pesa a história e experiência individuais. Em outros termos, trata-se de um entendimento que abarca tanto a dimensão social quanto a individual, em que a regulação da produção escrita em determinada esfera da atividade humana sofre interferências das potenciais articulações que são possibilitadas individualmente nas práticas.

Nesse entendimento, é preciso perceber, pois, conforme aponta Terzi (2006), que o indivíduo, independentemente de seu “nível” de letramento e do de seu grupo, apresenta algum conhecimento (representações, por exemplo) sobre as práticas letradas: reconhece a função (e percebe a representação social, em uma sociedade dita letrada) de um cheque, de placas de trânsito, de indicações de horários e rotas de ônibus, por exemplo, ainda que não tenha se apropriado efetivamente dos usos que a escrita apresenta nas práticas sociais.

Ora, o letramento, entendido como prática social² (ou conjunto de práticas sociais, conforme KLEIMAN, 2004) fortemente e estreitamente ligada aos usos que se faz da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, assim como aos valores que a ela são atribuídos, deve ser concebido, também, como processo e tornou-se, nos dizeres de Marcuschi (2001, p. 16-17), um bem social, manifestado por meio da escrita, indispensável à própria sobrevivência no mundo moderno: “Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral”. O *status* da escrita, desse modo, foi elevado a um nível alto, “chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”. Daí, por exemplo, a importância de se investigarem os impactos que tais práticas têm sobre o sujeito e sobre seus processos de socialização/inserção social e, consequentemente, sobre o papel que a escola ocupa nesse lugar (cf. MATENCIO, 1994).

A produção de textos acadêmicos, inserida nesse contexto, deve ser abordada, como propõe Matencio (2005, p. 17), também em suas variáveis sociais, culturais e circunstanciais envolvidas na atividade de produção de sentido, ou seja, circunscrita em práticas sociais situadas, nas quais, cabe lembrar, a escola está inserida, sendo, portanto, parte integrante do processo de letramento.

Para dar conta dessa questão, Street (2003), ao cunhar a noção de múltiplos letramentos, faz a distinção entre modelos autônomos e ideológicos de letramento. De acordo com o autor, o modelo ideológico de letramento oferece uma visão

2 - Street (2003) distingue entre práticas de letramento e eventos de letramento, caracterizando estes como qualquer ocasião na qual um “pedaço” de escrita seja essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos e aqueles, como não apenas operando com os eventos, mas ligando-os a algo mais amplo do tipo cultural e social.

culturalmente mais sensível das práticas de letramento, levando em conta que elas variam de um contexto a outro; ou seja, entendendo-se as práticas como situadas. Esse modelo leva em conta premissas diferentes da do modelo autônomo, em que o postulado é o de que o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica neutra e de que ele está sempre embutido em princípios epistemológicos socialmente construídos. Nesse sentido, os caminhos pelos quais as pessoas orientam a leitura e a escrita são, por si sós, enraizados em concepções de conhecimento, identidade e ser.

Parece ser nesse sentido, também, que Lankshear (1999), ao esboçar uma “história” dos estudos do letramento, propõe entendê-lo como prática sociocultural, o que significa que a leitura e a escrita só podem ser concebidas no contexto das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas às quais elas estão integradas e das quais elas são parte. Nesse quadro, a relação entre a atividade humana e a produção, troca, distribuição, contestação de significados é uma ideia-chave.

Esse ponto de vista prevê implicações importantes para os estudos do letramento, ao indicar que não há leitura ou escrita, em termos de produção de sentido, fora dos limites das práticas sociais (ou socioculturais) discursivas. Exemplificando, um texto particular pode ser produzido e lido de diferentes modos, considerando, por assim dizer, as experiências do sujeito com relação a esse texto e ao contexto em que ele emerge, ou seja, considerando a experiência de letramento do sujeito.

Esse é um dado importante, pois leva a reconhecer que esferas sociais diferentes apresentam práticas particulares de uso da escrita (o que possibilita falar em múltiplos letramentos) e, em consequência, a pensar em um letramento acadêmico (o que possibilita falar em especificidades dessa prática). Disso decorre outro aspecto que deve ser considerado quando se discute a competência dos alunos para lidarem com os gêneros próprios desse universo: os alunos que ingressam na universidade devem ser considerados (diferentemente do que pretendem informar alguns professores e pesquisadores) sujeitos letrados que trazem para essa “nova” esfera da atividade humana de que participam algumas concepções já cristalizadas sobre a escrita, as quais foram sendo construídas ao longo da sua escolarização e, bem ou mal, representam fortes apelos ao modo como lidam com a escrita. Além disso, e também por isso, é preciso ter claro que o engajamento nas práticas letradas do universo acadêmico não se dá de forma tão simples como pode parecer; há sempre tensões que marcam a passagem de uma prática enraizada a outra com a qual se precisa familiarizar: em geral, os alunos se veem na difícil situação de terem que produzir textos para os quais não foram suficientemente preparados em anos anteriores de escolarização, sem que isso seja levado em consideração.

Letramento, gêneros acadêmicos e formação de professores em EaD

Para Lea e Street (1998), há três tendências de abordagem que subjazem às práticas de letramento no ambiente universitário: uma que enfoca as habilidades dos estudantes, outra que enfatiza a socialização no meio acadêmico e uma terceira, que se direciona para o chamado letramento acadêmico.

No primeiro caso, têm especial destaque as competências e habilidades que os estudantes demonstram ao lidarem com os gêneros próprios do ensino superior, compreendendo que o letramento refere-se a um conjunto de competências e habilidades individuais que são postas em prática no ambiente universitário. Essa visão, ao valorizar aspectos cognitivos e metacognitivos da atividade, desconsidera, por exemplo, o processo mais amplo de letramento anterior à entrada na universidade, em que se inserem, por exemplo, as representações que foram sendo consolidadas antes mesmo de o sujeito ser submetido às práticas de leitura e de escrita no ambiente do ensino superior. Ou seja, em que se inserem representações sociais: formas de reprodução de percepções retidas na memória ou de conteúdos do pensamento, cuja função é – enquanto modalidades de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação – a de expressar a realidade, de modo a explicá-la, justificando-a ou questionando-a, num processo de simbolização contínua (MOSCOVICI, 2007).

O segundo “modelo” apontado pelos autores – socialização acadêmica – salienta a inserção dos estudantes no universo das práticas letradas acadêmicas a partir do envolvimento com essas práticas. Nessa abordagem, tem potencial importância a capacidade dos professores (e de outros agentes da esfera universitária) de inserirem os estudantes na cultura acadêmica, o que, por si só, garantiria o sucesso na lida com os gêneros que circulam nessa esfera.

A terceira tendência aborda o tema em termos de letramentos – no plural –, como sugerem os Novos Estudos do Letramento, investigando a questão sob uma ótica que considera a existência de múltiplos letramentos como práticas sociais; sendo assim, considera as especificidades dos usos que se fazem da escrita nas diversas instâncias universitárias, como as disciplinas e os gêneros que privilegiam, por exemplo. Pode-se acrescentar, nessa instância, também as representações que emergem, circulam e se (re)formulam com relação à apropriação, produção, circulação dos gêneros e seus desdobramentos.

Sem desconsiderar a importância das outras duas abordagens em determinados aspectos, penso que elas ficam limitadas, ao atribuírem ora a um ora a outro grupo a responsabilidade pela inserção dos alunos no mundo letrado próprio da academia.

Diferentemente, a abordagem do letramento acadêmico leva em consideração os vários níveis de significação construídos pelos atores sociais envolvidos – suas representações, seus papéis, suas histórias de letramento – bem como as regulações dos gêneros nas várias instâncias em que se originam e em que circulam, sem que essas regulações representem amarras homogeneizantes.

A noção de letramento acadêmico surge, então, como tentativa de investigar e entender as questões diretamente relacionadas às práticas de uso da escrita no ensino superior e sua relação com a aprendizagem.

Nesse quadro, um aspecto a ser destacado é o fato de que os gêneros (e sua configuração – conceitual, textual, linguística, discursiva...) estão estreitamente relacionados às representações que deles fazem os atores envolvidos nos processos de produção e circulação. Um exemplo: em áreas como as das ciências exatas, em geral, prevê-se que um artigo científico (ou mesmo um relato de experiência) seja um texto o mais impessoal possível (se é que isso é possível!) e, nesse sentido, os estudantes são comumente orientados a empregar a impessoalidade textual, numa tentativa de distanciamento entre sujeito e objeto; diferentemente, nas ciências humanas, é cada vez mais comum que os artigos sejam escritos em primeira pessoa, o que acarretaria uma explícita afirmação da relação entre sujeito e objeto.

Os gêneros, para além de um conjunto de habilidades técnicas, devem ser concebidos como modos de inserção no mundo letrado, já que representam atividades linguageiras específicas para as diversas esferas de atividade humana. No contexto do ensino superior, os chamados gêneros acadêmicos (como o resumo, a resenha, o relatório, o artigo), além de fazerem avançar e circular a produção do conhecimento, também contribuem para perpetuar determinadas práticas e relações de poder, já que engendram articulações entre o saber, o saber fazer e o saber dizer. Daí, portanto, a importância de se ter claro em que esfera o letramento dos estudantes é investigado e em que medida isso interfere nos modos de apropriação dos gêneros. Assis e Mata (2005), em trabalho realizado a partir do gênero resumo, com alunos do primeiro ano de um curso de Letras, defendem que, por meio da apropriação dos gêneros, os sujeitos são capazes de inserirem-se mais efetivamente nas práticas comunicativas desse domínio e apontam três benefícios: construção de saberes sobre como agir nas práticas discursivas em que se configuram os gêneros; apropriação de conceitos acadêmico-científicos; seleção de estratégias textual-discursivas que contribuem para a construção de um projeto de dizer. O processo de apropriação do gênero, nesse sentido, tem implicações importantes nos processos formativos em geral, e nas diversas modalidades formativas, especificamente.

Letramento e apropriação do gênero na especificidade da EaD

O avanço acelerado das tecnologias de informação e comunicação tem possibilitado novas formas de interação há até pouco tempo impensáveis. Insere-se, nesse contexto, a Educação a Distância (EaD), e, mais especificamente, para os propósitos deste estudo, a formação de professores na modalidade EaD.

Sem entrar especificamente em questões que essa modalidade de ensino fez emergir, o objetivo, aqui, é fazer incursões teóricas, práticas e metodológicas, de caráter exploratório, relativamente a uma experiência de produção de textos acadêmicos por professores em formação na modalidade EaD. Trata-se de trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia de uma universidade pública de Minas Gerais conveniada com a Universidade Aberta do Brasil.

Os dados que deram origem às reflexões que são empreendidas aqui foram consultados em 9 (nove) textos produzidos por alunas desse curso. Trata-se de alunas de uma turma composta, no total, por 600 (seiscentos) estudantes, que, à época, estavam cursando o 8º e último período do referido curso. Esses estudantes são provenientes de várias regiões de Minas Gerais e Bahia. As 9 (nove) pessoas de cujos textos foi extraído o exemplo que ilustra essas discussões são do interior da Bahia.

Esses textos são o resultado de um processo de retextualização que culminou na produção de um artigo científico do tipo relato de experiência.³ Trata-se de um TCC previsto dentre as atividades acadêmicas avaliativas do curso que teve como ponto de partida um projeto de intervenção pedagógica, este também uma atividade acadêmica desenvolvida no período imediatamente anterior ao da produção do TCC.

Durante 4 (quatro) meses, os estudantes foram orientados, por professores de várias áreas do conhecimento, com formação em nível de mestrado e doutorado, sendo que havia 1 (um) orientador para cada 10 (dez) estudantes. Durante o processo, os estudantes foram orientados a retextualizar os relatórios resultantes dos projetos de intervenção, no sentido de “transformá-los” em artigos científicos, que seria o gênero textual exigido como TCC.⁴ Foi, portanto, um trabalho de retextualização, cujo objetivo centrou-se na sistematização da aprendizagem adquirida durante o curso com vistas ao enfrentamento prático da atividade profissional. Muito embora esses estudantes já tivessem lido e produzido textos da esfera acadêmica em outros

3 - De acordo com Matencio (2002), a retextualização é a produção de um texto a partir de um ou mais textos-base e distingue-se da reescrita pelo fato de que o texto resultante do processo pertence a um gênero distinto do gênero do(s) texto(s)-base

4 - A intervenção pedagógica estava prevista nas atividades da disciplina Prática de Estágio e foi registrada por meio de um texto que a professora da disciplina denominou “Diário de Bordo”.

períodos e outras disciplinas, foi esse um momento crucial para que eles pudessem demonstrar os conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia, tanto do ponto de vista das habilidades em lidar com o(s) objeto(s) de ensino e de trabalho como do ponto de vista das habilidades em produzir textos dessa esfera que permitam o registro sistematizado dos conhecimentos adquiridos bem como seu avanço.

Não se trata, portanto, de tarefa fácil. Caminhar do projeto de intervenção pedagógica, passando pelo relato da experiência, e chegar ao artigo final foi, para muitos desses estudantes, um trabalho tortuoso, que exigiu deles muito empenho e um difícil discernimento entre as várias facetas conceituais, teóricas, textuais, discursivas que entremeiam um e outro gênero.

Foram 4 (quatro) meses de idas e vindas no diálogo travado entre os estudantes e seus orientadores, mediado, sempre, pelas tecnologias de informação e comunicação que foram eleitas para a tarefa. Entre a utilização de uma plataforma de aprendizagem a distância (a MOODLE), conversas em ambientes virtuais como SKYPE e MSN, o *e-mail* foi a ferramenta mais utilizada. Nesse diálogo, os textos – os artigos – foram sendo construídos, desde os primeiros passos, tendo-se em vista a especificidade do diálogo. Sem que tivesse havido qualquer encontro presencial, a tarefa, que incluía, além do artigo, um pôster que seria apresentado e avaliado presencialmente por especialistas da área, foi cumprida ao final de 4 (quatro) meses de trabalho: alguns estudantes optaram por ir produzindo seus textos por partes (introdução, referencial teórico, metodologia, entre outras), finalizando cada uma antes de prosseguir; outros preferiram ir trabalhando o texto como um todo para, ao final, reorganizar as partes; outros, ainda, optaram por não seguir uma metodologia rígida e, assim, à medida que produziam (qualquer parte que fosse), iam trocando ideias com o orientador.

O texto final deveria, obrigatoriamente, conter os seguintes itens: resumo, palavras-chave, introdução, referencial teórico, metodologia, apresentação e análise de resultados e considerações finais. Dos 9 (nove) estudantes cujos textos motivaram a análise que será apresentada aqui, apenas 1 (um) não seguiu rigorosamente (ao pé da letra) as orientações a esse respeito e preferiu atribuir títulos “fantasia” para cada uma das partes do trabalho. As temáticas desses trabalhos giraram em torno da leitura e da produção escrita; portanto, em torno das questões do letramento, embora apenas 1 (um) tenha feito essa referência explicitamente.

Aproximações e distanciamentos nos movimentos de retextualização: reflexões a partir do resumo

Depreender as características do gênero resumo nas práticas acadêmicas não é tarefa das mais fáceis, haja vista que seus traços mais relevantes dependem, sempre, das atribuições que lhe são conferidas, dos objetivos a alcançar com ele, enfim, das funções constituintes do processo de retextualização. Assim é que se pode verificar, por exemplo, a existência dos resumos que se prestam a registrar a leitura de obras representativas do estado da arte de determinado objeto do conhecimento (levantamento bibliográfico e fichamento de leituras), dos que servem para sintetizar o estado da arte em relação ao objeto de estudo daquele que retextualiza (na elaboração de pesquisas) e, enfim, entre outros, aqueles cuja função é apresentar o modo de realização do trabalho acadêmico (objetivos, abordagem teórica, metodologia empregada, resultados alcançados). Esse último, que se encontra integrado a artigos, dissertações e teses (geralmente antecedendo-os), é tomado, aqui, na exemplificação que ilustra o objetivo deste trabalho.

Consideradas as proporções deste texto, proponho apresentar e analisar um resumo representativo do *corpus*, investigando as estratégias textual-discursivas por meio das quais é possível entrever a configuração/atualização do gênero bem como, a partir daí, identificar as possíveis relações estabelecidas na transposição entre o relato de experiência e o artigo científico. Desse modo, será possível levantar hipóteses, inclusive, sobre as causas das aproximações e distanciamentos textual-discursivos com relação ao que se consideraria um artigo científico (sendo o resumo parte dele) e o que se verifica no produto resultante do processo de retextualização que dá origem a ele.

Vejamos o exemplo:⁵

Este artigo tem como objetivo relatar o desenvolvimento do projeto de intervenção “Memórias”, alicerçado nos processos de aquisição de leitura de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir das práticas sociais de leitura. Esta proposta de ensino/aprendizagem é o resultado da observação das práticas pedagógicas em uma turma da Escola Municipal Manoel Agostinho do Amaral, com alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental EJA 1º e 2º ano, turno noturno na cidade de São Sebastião do Passé, Estado da Bahia. Diante das dificuldades de leitura e escrita dos alunos, a proposta teve como objetivo desenvolver processos de leitura repensando o processo de alfabetização, para além da

5 - Trata-se de transcrição literal extraída das versões finais dos textos produzidos pelas alunas. Os negritos visam a destacar sequências que serão utilizadas na elucidação das análises.

decodificação. A leitura para a EJA foi uma das preocupações dessa proposta por perceber que são poucas as pesquisas que dão atenção a esse segmento da educação, quando se trata da formação de leitores. **Buscou-se incentivar a prática de leitura, superar as marcas de exclusão e promover a entrada dos alunos como leitores no universo cultural com direito democrático.**

Como se pode facilmente notar, a autora explicita que se trata de um artigo (*Este artigo*) bem como aponta, de imediato, para o que ela propõe como objetivo desse artigo (*relatar o desenvolvimento do projeto...*). No entanto, depois dessa investida na configuração do gênero artigo, ela se limita a descrever a proposta que deu origem ao relato de experiência, o qual, por sua vez, deveria ser retextualizado para dar origem ao artigo. O que se percebe é que a autora, embora sinalize, talvez na tentativa de afirmar seu projeto de dizer, que se trata de um resumo de artigo, ela acaba por distanciar-se desse modo de dizer próprio do gênero resumo de artigo científico ao valorizar a descrição do relato e não se ater, por exemplo, aos métodos empregados, à abordagem teórica utilizada e aos resultados alcançados, como seria de esperar. A dificuldade de transposição de um gênero (relato) a outro (artigo) fica evidente; apesar disso, fica evidente, também, o esforço da autora em demonstrar o domínio do gênero e dessa transposição: ora, trata-se de um *artigo*, que tem um *objetivo*, que se atrela a um *relato*.

As representações que foram sendo consolidadas ao longo da formação sobre a importância da leitura para inserção das pessoas no mundo dito letrado sobressaem, nesse resumo, em detrimento das informações que normalmente são apresentadas em um resumo de artigo. Ou seja: o resumo não apresenta os aspectos relativos à metodologia empregada no trabalho, à abordagem teórica adotada (embora esse aspecto fique subentendido) e aos resultados alcançados, como seria de esperar.

Se, por um lado, há marcas enunciativas que direcionam para um projeto de dizer que configura o gênero resumo de artigo científico (*Este artigo tem como objetivo...*), por outro, há marcas que dizem muito – que vêm à tona com maior força – das representações sobre a temática abordada e que foram, muito provavelmente, objeto de estudo no relato de experiência (letramento como *processo de alfabetização, para além da decodificação, como superação da exclusão, como direito democrático*). Esse movimento parece indicar uma tentativa de aproximação do gênero que é dificultada pelas questões salientes no texto-base, ou seja, no relato de experiência, que, possivelmente, foi marcado pelas representações sobre letramento que circundaram o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Essa flutuação entre os gêneros parece ser motivada por questões que transcendem os conhecimentos de ordem formal e estilística acerca do gênero

artigo. A meu ver, isso ocorre, entre outros motivos, porque a aluna (autora do texto) vê-se diante da tarefa – não muito fácil para ela, ao que parece – de inserir-se nas práticas discursivas acadêmicas, em um movimento, conforme illustrei há pouco, que envolve tanto a apropriação de conceitos do universo acadêmico e científico (um *saber fazer*) quanto dos modos de (re)textualização para divulgação de atividades que se desenvolvem a partir (e com a utilização) desses conceitos (um *saber dizer*). Daí a dificuldade da aluna em caminhar do relato de experiência (a produção do conhecimento) ao artigo científico (a divulgação do conhecimento) nos processos de retextualização; em outras palavras, nos processos de inserção nas práticas letradas acadêmicas.⁶ Ora, conforme premissa do modelo ideológico, o letramento não pode ser considerado uma habilidade técnica neutra, isenta de princípios epistemológicos construídos nas práticas sociais. Nesse sentido, vale lembrar uma das características mais arraigadas da produção de resumos na escola: a de verificação/avaliação de leitura(s), uma atividade que carrega consigo mesma determinadas concepções já cristalizadas sobre as funções da escrita, que foram sendo consolidadas durante todo o processo de escolarização e que representam fortes apelos aos modos como se lida com os gêneros.

Enfim, no exemplo em exame, é possível perceber o engajamento da autora na tentativa de adequação do/ao gênero. Embora não tenha sido feliz na concretização desse intento, por ter salientado algo que diz respeito muito mais ao *modo de fazer* que deu origem ao artigo (a intervenção pedagógica; portanto, a atividade profissional vislumbrada pela sua formação) do que ao *modo de dizer* acadêmico que se esperava (o artigo científico; portanto, a divulgação do saber construído na formação), a aluna-autora-futura professora demonstra ter consciência de alguns traços que determinam a configuração do gênero que se propõe (ou que lhe propõem) produzir.

Considerações finais

No quadro das reflexões empreendidas neste trabalho, pelo menos duas conclusões/observações são salientes:

- vale a pena sempre lembrar que não se trata de tarefa fácil inserir-se nas práticas letradas do universo acadêmico, com seus textos e discursos

6 - Matencio (2002), ao fazer uma análise de resumos produzidos por alunos ingressantes no curso de Letras, assinala que essas dificuldades podem ser resultantes do desconhecimento dos modos como os papéis sociais, comunicativos e pessoais produzidos e representados nos textos e do uso dos mecanismos enunciativos que sinalizam os enunciadores e salienta que um dos mecanismos que representa enorme obstáculo é o agenciamento de vozes que configura um dado modo de dizer de uma dada comunidade discursiva.

já bem cristalizados em modelos bastante rígidos e homogeneizantes; nesse sentido, convido o leitor a remontar sua própria inserção nesse universo e, conseqüentemente, rememorar suas próprias “dores” nesse processo;

- é preciso ter claro que movimentar-se textualmente e discursivamente entre um *saber fazer* próprio da atividade formativa a um *saber dizer* próprio da atividade acadêmica (duas instâncias que não se excluem, mas se complementam) implica distanciamentos e aproximações que não se dão de forma tranquila; diferentemente, caminhar entre esses saberes exige competências e habilidades que se corporificam na complexa rede de articulações entre eles, ou seja, que são demandadas, sempre, nas articulações que permitem aproximar-se de um gênero, para apropriar-se dele, e, ao mesmo tempo, distanciar-se, para que um saber não se sobreponha ao outro.

Se, por um lado, é preciso admitir que as reflexões empreendidas aqui não dão conta da complexidade que recobre a temática e que o exemplo, embora representativo, permite uma análise ainda incipiente, por outro, a despeito dessas constatações, é possível assegurar que se trata de expediente de pesquisa aplicada bastante produtivo, pois pode levar a importantes conclusões para as demandas de ensino. Para o ensino a distância, então, que é cada vez mais crescente no Brasil, trata-se de uma ação investigativa premente, mais ainda se o caso é a formação de professores nessa modalidade de ensino.

**From the experience report to the scientific paper:
questions on genre, representations and literacy in
distance education of professors**

Abstract

Starting from the discussions that arose from the “new” literacy studies field and its relations to genres of the academic sphere, this article aims at a reflection on writing (and its processes) in higher education, more specifically within the professor training in the DE (Distance Education) modality. Having as research object the written productions of a Pedagogy course students, we intend to investigate, from an enuciative-discursive point of view, the representations that are updated in the configuration of experience reports that culminate in the production of the scientific article genre. At the end, we desire that this reflection creates issues of interest, both for education and for research that might contribute to the

issue's understanding; this way, problematizing proposals for the teaching of the genre during the academic studies and its implications in the DE specificities.

Keywords: Genre. Academic literacy. Representations. Professor training through DE.

Du rapport d'expérience à l'article scientifique : questions de genre, représentations et littéracie dans la formation à distance de professeurs

Résumé

A partir des discussions issues du champ des “nouvelles études de la littéracie” (New Literacy Studies) et ses relations aux genres de la sphère universitaire, cet article a pour objectif une réflexion sur l'écriture (et ses processus) dans l'enseignement supérieur, plus particulièrement dans la formation de professeurs selon la modalité EàD (Education à Distance). Ayant comme objet d'analyse des productions écrites d'étudiants d'un cours de pédagogie, nous prétendons examiner, d'un point de vue énonciatif-discursif, les représentations qui sont utilisées dans la configuration de rapports d'expérience, lesquels aboutissent à la production du genre “article scientifique”. Nous souhaitons, finalement, que cette réflexion suscite des questions d'intérêt tant pour l'enseignement que pour la recherche qui puissent contribuer à la compréhension de la question ; de cette façon, problématiser des propositions pour l'enseignement du genre dans la formation universitaire et ses implications spécifiques pour l'EàD.

Mots-clés : Genre. Littéracie académique. Représentations. Formation de professeurs en EàD.

Referências

ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida. A escrita de resumo na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço de sala de aula. In: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Org.) **Letramento e formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2004 [1989].

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998.

LANKSHEAR, Colin. Literacy studies in Education: disciplined developments in a post-disciplinary age. In: PETERS, Michael (Org.). **After the disciplines**. Westport, CT: Greenwood, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua. In: ENCONTRO NACIONAL DO GELCO, 1, 2001, Campo Grande (digitalizado).

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor da Educação Básica. In: **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução do inglês de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 [2003].

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, Spring 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2008.