

Les genres académiques au ProFIS : un rapport d'expérience et d'inclusion sociale à l'Unicamp

Cynthia Agra de Brito Neves¹

Institut d'Études du Language, Unicamp, Campinas, SP, Brésil

Résumé: Le Programme de Formation Interdisciplinaire Supérieur (ProFIS) est un cours-pilote d'enseignement supérieur de l'Université d'État de Campinas (Unicamp), créé en 2011, qui offre 120 postes vacants chaque année aux élèves des écoles publiques de Campinas ayant terminé le lycée. Les étudiants entrent dans le Programme par les notes qu'ils ont obtenues à l'Enem (Examen National des Études Secondaires) et, après deux ans de ProFIS, ils choisissent le cours qu'ils souhaitent suivre à l'Unicamp. L'Institut d'Études du Language (IEL) offre aux étudiants du ProFIS deux disciplines de Lecture et Production de Textes Académiques au long de l'année universitaire. En 2017, les élèves ont étudié les genres académiques suivants : le compte-rendu critique, l'article scientifique et l'exposé oral. Cet article a pour but d'analyser les résultats des activités de production de textes (écrits ou oraux) de ces élèves afin de découvrir les principaux succès et difficultés de l'apprentissage de ces genres.

Mots-clés: Littérature académique ; ProFIS ; Inclusion sociale.

Título: Gêneros acadêmicos no ProFIS: relato de experiência e inclusão social na Unicamp

Resumo: O Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) é um curso piloto de ensino superior da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), criado em 2011, que oferece 120 vagas por ano a alunos de escolas públicas de Campinas recém-formados no ensino médio. Os alunos ingressam no Programa por meio de suas notas no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e, após dois anos de ProFIS, escolhem que graduação desejam seguir na Unicamp. O Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) oferece aos alunos do ProFIS duas disciplinas de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos ao longo do ano letivo. Em 2017, os alunos estudaram os seguintes gêneros acadêmicos: resenha crítica, artigo científico e seminário oral. Este artigo visa discutir os resultados dessas atividades de produção de textos (escritos e orais) dos alunos a fim de apontar sucessos e dificuldades de aprendizagem desses gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; ProFIS; Inclusão social.

Title: Academic genres in ProFIS: experience report and social inclusion at Unicamp

Abstract: The Higher Interdisciplinary Training Program (ProFIS) is a pilot course of higher education from the State University of Campinas (Unicamp), created in 2011, which offers 120 vacancies each year for the students from public schools in Campinas recently graduated from secondary education. The students enter the Program through their scores in the Enem (National High School Examination), and after two years of ProFIS, they choose which

¹ Docteure en Linguistique Appliquée (Unicamp), Institut d'Études du Language. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5592-4409>

E-mail: cynneves@unicamp.br ou cynthiaagrabneves@gmail.com

degree they wish to pursue at Unicamp. The Institute of Language Studies (IEL) is responsible for offering ProFIS students two disciplines of Reading and Production of Academic Texts throughout the academic year. In 2017, they studied the academic genres: critical review, scientific article and oral seminar. This paper aims to discuss the students' results in these text production activities (written and oral) in order to point out successes and learning difficulties of these academic genres.

Keywords: Academic Literacy; ProFIS; Social inclusion.

Introduction

Le Programme de Formation Interdisciplinaire Supérieur (ProFIS) est un cours-pilote d'enseignement supérieur de l'Unicamp, créé en 2011, qui sélectionne des élèves des écoles publiques de Campinas ayant terminé le lycée. Les élèves entrent dans le Programme par les notes qu'ils ont obtenues à l'Enem (Examen National des Études Secondaires), sans passer par le système du *vestibular*. Pour comprendre ce processus de sélection, il faut avant tout expliquer ce que sont, de manière générale, les évaluations Enem et *vestibular* au Brésil.

L'Enem est un examen national que passent les étudiants à la fin de l'enseignement secondaire (lycée) tel que le Baccalauréat en France. Cependant, au contraire de l'examen français qui date du XVIIIe siècle, l'Enem a été créé en 1998 – donc, il a eu 20 ans en 2018 – d'abord comme un instrument d'auto-évaluation pour les étudiants ayant terminé le lycée. Au début, c'était un examen facultatif et payant, raison pour laquelle il n'a pas attiré un nombre important de candidats lors de ses premières réalisations, signale Beth Marcuschi (2006).

En 2001, le Ministère de l'Éducation a pratiquement réussi à imposer l'Enem comme une option partielle ou totale à l'examen d'entrée à l'enseignement supérieur – le *vestibular* – très connu des Brésiliens, grâce aux politiques de persuasion auprès des Universités et des facultés pour que l'examen soit gratuit pour les élèves issus des écoles publiques. Cette stratégie, Marcuschi (2006) le reconnaît, a donné plus de visibilité à l'Enem en même temps que ses presupposés et ses épreuves sont devenus des objets d'étude et d'analyse dans les écoles. Les résultats de l'Enem – unifié au niveau national – sont alors devenus non seulement des diagnostics des pratiques d'enseignement au lycée brésilien mais aussi des outils d'évaluation du profil des étudiants à ce niveau de scolarité. En quelque sorte, on peut dire que la présence de certains savoirs et objets d'enseignements au sein de l'Enem ont largement participé à déterminer la proposition curriculaire à privilégier dans les écoles du pays entier, comme le souligne Marcuschi (2006).

À partir de 2009, l'utilisation des résultats de l'Enem pour l'admission à l'enseignement supérieur, tout en respectant l'autonomie des universités, est devenue une phase unique de sélection (Système de Sélection Unifiée – SISU) ou bien, combinée avec les processus de sélection propres à chaque Institution d'Enseignement Supérieur (IES) qui choisit de réaliser des épreuves de sélection nommées *vestibular*.

Actuellement, l'Enem est également utilisé pour permettre l'accès à des programmes offerts par le gouvernement fédéral, tels que le Programme Université pour Tous (ProUni), le Fonds de Financement Étudiant (FIES) et le programme Science sans Frontières, qui a été arrêté en 2017, quand il a fermé ses portes aux étudiants inscrits en licence. Aujourd'hui, le succès de l'Enem est indiscutable malgré les critiques qu'on lui a adressées tout au long de ces vingt dernières années, et tous ceux qui souhaitent son échec : les médias qui dénoncent des fraudes à l'examen en provoquant des polémiques et quelques universités publiques et/ou privées qui ont toujours profité financièrement du *vestibular*.

L'Unicamp réalise le *vestibular* pour sélectionner les étudiants qu'elle souhaite accueillir. Il s'agit d'une évaluation comprenant des épreuves de toutes les disciplines obligatoires de l'enseignement secondaire (lycée) dont l'indice de concurrence pour des cours comme médecine a atteint le chiffre de 279 candidats pour une place en 2017 ! Au Brésil, les élèves issus des écoles privées sont, en général, mieux préparés pour le *vestibular*, alors que les élèves des écoles publiques n'ont pas cet objectif dans leur formation scolaire.

Il en résulte que les élèves issus des milieux aisés, c'est-à-dire, ceux dont les parents peuvent payer les études dans des écoles privées, ont beaucoup plus de chances d'être admis dans des universités publiques très concurrentielles comme Unicamp, Usp, Unesp – pour citer quelques exemples. En revanche, les élèves des milieux défavorisés fréquentent les écoles publiques dont la qualité d'enseignement est discutable, dans un contexte national. De ce fait, ils ont beaucoup moins de chances d'être admis dans des universités publiques concurrentielles comme celles mentionnées ci-dessus. Ils ont été historiquement exclus de l'enseignement supérieur en raison de cette inégalité jusqu'au jour où l'Enem – moins élitiste que le *vestibular* a permis cet accès.

En adoptant l'Enem plutôt que le *vestibular* pour sélectionner les étudiants qui suivront le ProFIS – seulement des élèves provenant des écoles publiques de Campinas – l'Unicamp défie le statu quo tout en faisant avancer l'inclusion sociale et la citoyenneté. Les meilleurs élèves, ayant les meilleures notes à l'Enem, occupent les 120 places qu'offre le ProFIS chaque année. Le cours dure deux ans et lorsqu'il est terminé, les étudiants peuvent choisir ce qu'ils souhaitent suivre à l'Unicamp, voire le cours de médecine. Le ProFIS fonctionne donc pour ces étudiants comme une porte d'entrée vers la licence à l'Unicamp.

Le curriculum du ProFIS comprend des disciplines des domaines des Sciences Humaines, Biologiques, Mathématiques et Technologiques. Il est composé de 117 crédits correspondant à 1.755 heures, pouvant être conclus en quatre semestres (minimum) ou en six semestres (maximum). Le cours fonctionne toute la journée : les étudiants ont cours le matin et l'après-midi, de lundi à vendredi. Pour donner des cours à un groupe de 120 étudiants, le professeur travaille en collaboration avec des stagiaires boursiers préparant leur licence (PAD) et avec des stagiaires boursiers préparant leur doctorat (PED).

Dans la deuxième année du cours, les étudiants développent des activités de recherche et d'arts (ce que l'on appelle initiation scientifique), sous la direction d'un enseignant-

chercheur. Le but majeur est d'offrir aux étudiants une vision intégrée du monde contemporain qui leur permettra d'exercer les métiers les plus divers. Beaucoup d'entre eux n'ayant pas de conditions financières pour suivre des cours à plein temps bénéficient des bourses d'études, outre les aides alimentaires et les aides pour les transports en commun² – encore une fois, on constate une volonté d'inclusion sociale mentionnée au titre.

Le Département de Linguistique Appliquée (DLA) de l'Institut d'Études du Langage (IEL) prend en charge deux disciplines : *Lecture et Production de Textes Académiques I et II* offertes tout au long de l'année aux étudiants du ProFIS. Ce sont six heures hebdomadaires de cours pendant quatre mois : de mars à juin et d'août à novembre. Pendant l'année 2017, en *Lecture et Production de Textes Académiques I*, les étudiants ont examiné les genres académiques suivants : résumé, rapport et plus généralement, des textes argumentatifs. En *Lecture et Production de Textes Académiques II*, ils ont étudié : le compte-rendu critique, l'article scientifique et le séminaire (exposé oral).

En 2017, j'ai été l'enseignante chargée de la discipline offerte au second semestre. Cet article a justement pour but de rapporter comment cette expérience s'est déroulée³. J'ai relevé non seulement les difficultés que les élèves ont rencontrées pour lire et écrire des textes académiques mais aussi leur réussite dans l'apprentissage de ces nouvelles littératies, sans jamais perdre de vue que ce sont des élèves provenant de l'enseignement secondaire venant d'entrer à l'université. L'explication de Raquel S. Fiad (2016) s'applique au contexte du ProFIS et au profil de ses élèves :

En reconnaissant que les littératies sont des pratiques sociales et sont situées, la perspective des études des littératies admet que les étudiants sont dans un processus d'insertion, à l'Université, dans de nouvelles pratiques sociales et de nouvelles pratiques de littératies. Les études menées dans différents pays accentuent souvent cette nouvelle insertion pour les étudiants issus de groupes ethniques, sociaux, économiques qui ne participaient pas, jusqu'il y a peu, au contexte universitaire. Ce sont souvent des étudiants d'autres contextes culturels constituant la première génération de leur famille à avoir accès à l'université. (FIAD, 2016, p. 211)⁴.

² Ces informations ont été tirées du site officiel du ProFIS, disponible sur : <https://ProFIS.prg.Unicamp.br/>. Accès le 17 février 2018.

³ Cet article fait partie d'une recherche plus large intitulée : « Compilação de um corpus anônimo de textos e excertos produzidos no curso do ProFIS », dirigée par Mme la Professeure Inês Signorini, et a été éprouvé pour le Comité de l'Étique de l'Unicamp (numéro de protocole: 2.920.418) le 26 septembre 2018.

⁴ *Ao reconhecer que os letramentos são práticas sociais e são situados, a perspectiva dos estudos dos letramentos admite que os estudantes estão em processo de inserção, na universidade, em novas práticas sociais e em novas práticas de letramentos. Os estudos feitos em vários países muitas vezes acentuam essa nova inserção para os estudantes que são oriundos de grupos étnicos, sociais, econômicos que não participavam, até há algum tempo, do contexto universitário. Muitas vezes são estudantes de outros contextos culturais que são a primeira geração da família a ter acesso à universidade.* (Notre traduction).

Les études des littératies, justifie l’auteure, nous aident à comprendre « pourquoi la plupart des étudiants, lorsqu’ils commencent l’université ne savent pas produire les genres que les professeurs leur demandent » (2016, p. 211)⁵. Voilà ce que je cherche à signaler dans cet article, en exposant les difficultés et les réussites des élèves du ProFIS en lecture et production de textes (écrits et oraux) académiques tels que : *le compte-rendu critique, l’article scientifique et le séminaire (exposé oral)*.

Le compte-rendu critique : le discours des étudiants vs. le discours de l’académie

L’idée de commencer les cours par le compte-rendu critique est dûe au fait que les élèves du ProFIS avaient déjà appris le genre résumé au premier semestre, donc, en accord avec la professeure précédente, nous avons décidé que le compte-rendu critique serait un genre intéressant pour reprendre le résumé et le confronter au nouveau genre textuel proposé.

Dans les cours théoriques⁶, je leur ai présenté le concept de compte-rendu critique, expliqué les différences entre les deux genres et montré des exemples de compte-rendus critiques sur l’ouvrage *Le journal d’Anne Frank*, connu de la plupart des élèves, selon une enquête que j’ai faite en classe. Je leur ai présenté des compte-rendus critiques formels et informels, tous publiés sur des *blogs*. Nous avons fait le même exercice concernant la série américaine *Orange is the new black* et le film brésilien *Tropa de Elite 2*. Dans un autre cours théorique, nous avons vu le court-métrage argentin *El empleo (L’emploi)*⁷, une animation de 2008, réalisée par Santiago Bou Grasso, qui critique la conception du travail dans le monde capitaliste⁸. Ensuite, nous avons lu ensemble les compte-rendus critiques, certains enthousiastes, d’autres non.

Dans les cours pratiques, les élèves ont fait deux exercices auxquels on a attribué une note. Le premier consistait à voir le court-métrage brésilien nommé *Eu não quero voltar sozinho*⁹ (*Je ne veux pas rentrer seul*), du scénariste et réalisateur Daniel Ribeiro et après, écrire un compte-rendu critique qui serait prétendument publié dans le *Cahier de comptes-rendus critiques* du Journal de l’Unicamp. Le second comprenait la lecture d’une chronique de

⁵ *Por que os estudantes, ao iniciarem a universidade, não sabem, em sua grande maioria, escrever os gêneros que os professores cobram.* (Notre traduction).

⁶ Les cours théoriques du ProFIS sont donnés par l’enseignante à tous les 110 élèves qui les suivent. Les cours pratiques sont donnés par les stagiaires PED avec la collaboration des stagiaires PAD. Les élèves sont divisés en quatre groupes. Ces cours se destinent à la production de textes.

⁷ Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=CmOkJuhA678>. Accès le 15 août 2017.

⁸ Qui pourrait imaginer que, dix ans après le court-métrage argentin, nous serions surpris par la critique au travail esclave contemporain, cette fois-ci, sous la perspective assez brésilienne de l’École de Samba *Paraíso do Tuiuti. Je suis Tuiuti* en 2018 ! Et en 2019, *je suis Mangueira!*

⁹ Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl>. Accès le 17 février 2017.

l'écrivaine brésilienne Clarice Lispector, *Medo da Eternidade*¹⁰ (*La Peur de l'Éternité*), en leur demandant d'en faire un compte-rendu critique à partir également de la lecture d'autres textes d'appréciation de cet ouvrage, écrits par Caetano Veloso¹¹, Antonio Candido¹² et Ferreira Gullar¹³, respectivement.

En ce qui concerne la première activité, de manière générale, les étudiants ont adoré le film et ont été touchés par le récit adolescent. Beaucoup d'entre eux ont profité de la thématique du film pour défendre que « l'amour est aveugle », donc, peu importe le genre. Ils ont aussi démontré avoir compris la structure du genre proposé, mais il y a des réserves à faire, comme par exemple, le fait qu'ils se sont trop préoccupés de résumer la trame du film et se sont perdus dans des détails non pertinents. Quelques-uns ont même signalé que la thématique principale du court-métrage était le harcèlement scolaire, surtout envers un handicapé. Certes, cette critique est pertinente, mais il ne s'agit sûrement pas du thème du film. Ce n'est qu'un détail perceptible juste à la première scène.

Un autre aspect qui a attiré l'attention a trait aux commentaires critiques. Ils étaient toujours ponctuels : dans l'*introduction* ou alors dans la *conclusion*, puisque le *développement* du texte se limitait au résumé du récit. Par ailleurs, ils étaient tantôt subtils (un seul adjectif) tantôt exagérés (beaucoup d'adjectifs et même des superlatifs), mais presque toujours positifs. Une telle constatation nous permet de conclure, comme l'ont bien noté Françoise Boch et Francis Grossmann: « les difficultés des élèves de se positionner en tant que sujets énonciatifs dans les textes qu'ils doivent produire à l'université » (2015, p. 283)¹⁴. Dans leurs comptes-rendus critiques, les élèves du ProFIS ont témoigné d'un certain malaise quant au fait de critiquer le court-métrage et la chronique de Clarice Lispector et lorsqu'ils l'ont fait, c'était de manière disproportionnée, le besoin de résumer la trame ayant souvent dominé.

Je suppose que cette fixation, pour ainsi dire, au résumé équivaut à l'urgence des tâches de *copie*, puisque l'acte de copier est toujours très répandu dans les écoles par lesquelles ces élèves sont passés tout au long de leur vie étudiante : la copie du tableau noir, du livre didactique, la copie de ce que l'enseignant a dicté en classe, la copie du cahier d'un ami, etc. Cette action ne requiert ni réflexion ni critique ainsi que le résumé qui, à son tour, ne requiert pas la voix de l'élève dans le texte, bien différent donc de ce que l'on souhaite dans un compte-rendu critique.

En effet, ces étudiants ne manquent pas de capacité critique. Bien au contraire, dans les cours théoriques, surtout celui où l'on a vu le court-métrage *El empleo*, ils y ont participé

¹⁰ Disponible sur: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5889/medo-da-eternidade>. Accès le 17 février 2017.

¹¹ VELOSO, C. O primeiro contato com um texto de Clarice teve um enorme impacto sobre mim. In: MONTEIRO, T. (Org.). *Clarice na cabeceira: crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. p. 25-27.

¹² Disponible sur: <https://vimeo.com/214399934>. Accès le 13 septembre 2017.

¹³ Disponible sur: <https://vimeo.com/194518869>. Accès le 13 septembre 2017.

¹⁴ *As dificuldades dos alunos de se posicionarem como sujeitos enunciativos nos textos que eles precisam produzir na universidade*. (Notre traduction).

activement : ils ont interprété le film, adressé des critiques féroces au capitalisme, ont surpris en culpabilisant la plus-value de l'exploitation du travail dans le système capitaliste. Il ne leur manque pas donc de littérature critique ou d'idéologique – dans les termes de Brian Street (2014) – il leur manque peut-être « la liberté d'expression » *stricto sensu*. Autrement dit, à l'université, ces élèves ne se sentent pas à l'aise pour s'exprimer librement, pour dire ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils trouvent, puisque dans l'écrit académique, ils font preuve de timidité, ne veulent pas oser, se taisent ou modalisent leurs opinions craignant de les révéler surtout lorsqu'il s'agit d'évaluations – voici la force des représentations sociales présente dans le contexte universitaire :

La théorie des représentations sociales peut nous aider à surprendre et à comprendre quelques noeuds du processus d'enseignement/apprentissage, surtout parce qu'il est très souvent marqué par la confrontation – bien que ce ne soit pas toujours de manière explicite – parmi des savoirs issus de différents groupes et espaces sociodiscursifs et ceux légitimés par l'instance de formation (ASSIS, 2015, p. 432)¹⁵.

C'est ce que Juliana A. Assis (2015) a également constaté dans sa recherche sur les textes académique-scientifiques produits par des étudiants des cours de Lettres de la Pontificale Université Catholique de Minas Gerais (PUC-Minas). En effet, comme nous l'indique Assis, il existe une survalorisation des textes et des pratiques circulant à l'université « et de ce qu'ils révèlent sur la science, vue comme 'la vérité', 'le juste', 'le meilleur', 'lieu de la raison et de l'objectivité', représentation que l'on retrouve sûrement hors les murs de l'université » (2015, p. 438-439)¹⁶. L'auteure reprend la discussion de Bernard Py (2000, 2004) pour expliquer le fonctionnement des représentations sociales : il existe d'une part, les représentations de référence (RR) une sorte de répertoire commun aux participants d'un groupe social déterminé, avec une relative stabilité et d'autre part, il existe les représentations d'usage (RU) liées à un contexte plutôt pragmatique, plus susceptibles donc à l'instabilité.

Dans le compte-rendu critique sur la chronique *Medo da Eternidade*, de Clarice Lispector, on apercevait dans les textes des élèves que beaucoup considéraient banal le rapport entre « mâcher un chewing-gum et la peur de l'éternité » (s. d.) et pourtant, ils laissaient échapper cette impression lorsqu'ils résumaient le texte. Cependant, ils le louaient, soit entre les lignes, soit explicitement. Après tout, pour qui se prenaient-ils pour critiquer la célèbre Clarice Lispector si Caetano Veloso, Antonio Candido et Ferreira Gullar, eux, l'avaient-

¹⁵ *A teoria das representações sociais pode nos ajudar a flagrar e a compreender alguns nós do processo de ensino/aprendizagem, principalmente porque, com frequência, ele é marcado pelo confronto – embora nem sempre de forma explícita – entre saberes oriundos de diferentes grupos e espaços sociodiscursivos e aqueles legitimados pela instância de formação.* (Notre traduction).

¹⁶ *E do que revelam sobre ciência, vista como 'a verdade', 'o correto', 'o melhor', 'lugar da razão e da objetividade, representação que certamente se encontra fora dos muros da universidade.* (Notre traduction).

ils canonisé dans leurs commentaires critiques présentés à l'épreuve ? La confrontation interdiscursive était posée : d'un côté, la voix critique des étudiants universitaires ; de l'autre, la voix critique des théoriciens de la littérature. Il serait attribué une note au compte-rendu critique des élèves du ProFIS, alors, à quoi bon défier le discours académique ? Dans cette arène d'inégalités, ils ont choisi de reproduire, dans leurs commentaires, l'appréciation critique des auteurs (c'est-à-dire, ils se sont rendus à RR – la représentation de référence) qui ont tissé leur propre (la représentation d'usage – RU).

Il n'en est pas de même pour les commentaires critiques sur le court-métrage *Eu não quero voltar sozinho*, sans doute parce que l'histoire du film est plus proche de l'univers des élèves : la découverte du premier amour. Beaucoup sont tombés amoureux du récit, ont vibré avec le triangle amoureux parmi les adolescents, étaient pour le couple homosexuel. Certains se sont méfiés de cet amour et l'ont désapprouvé de manière voilée dans leur compte-rendu critique, d'autres se sont solidarisés avec la fille (Giovana) qui a perdu son amour (le garçon aveugle Leonardo) au profit d'un autre collègue (Gabriel), nouveau-arrivé à l'école. Dans cette activité, les élèves ont laissé voir beaucoup plus ce qui relevait de leur singularité, de leur intime, de leur subjectivité que lors du compte-rendu précédent, ce qui me fait conclure que la thématique du court-métrage, bien plus familière, a favorisé la manifestation des RU au détriment des RR, contrairement à ce que l'on a constaté à l'exercice précédent.

D'un commun accord avec Assis (2015), j'estime que les enjeux de ce processus de lecture et production de textes académiques à l'université sont la construction et la transformation des savoirs, à la fois différents et éloignés de ceux de l'éducation de base. Les étudiants du ProFIS sont confrontés à ce défi et se battent pour faire face à des genres académiques qui leur sont si peu familiers : parfois, ils arrivent à jouer, parfois non. Parfois ils entrent dans le jeu, parfois non. Les comptes-rendus critiques de la chronique et du film n'étaient que le début. Voyons ensuite l'expérience avec les articles scientifiques.

L'article scientifique et le défi de l'appropriation de la parole des autres

Ce genre n'était pas totalement inconnu des élèves du ProFIS, puisque le semestre précédent, ils avaient étudié des textes argumentatifs en général et aussi pratiqué l'écrit de résumés à partir de la lecture d'articles scientifiques de différents domaines de la connaissance – l'enseignante chargée du cours m'a-t-elle rapporté à l'occasion.

Cependant, dans les cours théoriques, j'ai repris le concept d'article scientifique et j'ai essayé de l'approfondir un peu plus. Je leur ai expliqué donc les types d'articles existants, présenté les parties qui les composent (introduction, méthodologie, résultats, discussion, etc.), je leur ai suggéré des pistes pour les écrire, montré ce qu'étaient les mots-clés, les références bibliographiques finales et je leur ai appris à faire des citations directes et indirectes en attirant l'attention des élèves sur la différence (ou non) entre la paraphrase et le plagiat. Les cours ont été préparés à l'aide du *Power Point*, toujours illustrés par des exemples et ne

différent en rien d'un cours traditionnel.

Dans les cours pratiques, nous avons lu en classe, – quelques-uns n'ont pas été lus intégralement – des exemples diversifiés d'articles scientifiques, à savoir : 1. *Beelzebufo : la grenouille géante de 68 milliards d'années*¹⁷ ; 2. *L'homme noir, noir l'homme : masculinités et féminisme noir en débat*¹⁸ ; 3. *Contributions féministes aux études sur l'emprisonnement des femmes*¹⁹ ; 4. *On brûle des livres des youtubeurs ! des guérillas discursives autour de la lecture*²⁰ ; 5. *Musées et diversité sexuelle : réflexions sur l'exposition LGBT et queer*^{21 22}.

Il est important de souligner que le but de ces cours n'était pas de faire produire aux élèves un article scientifique complet, entre autres parce que nous n'avions pas le temps de le faire, car cette discipline dure quatre mois, prévus pour l'enseignement/apprentissage des trois genres académiques proposés. L'objectif principal était de familiariser les élèves avec le genre article scientifique et comprendre sa relative stabilité (BAKHTIN, 2003) selon ses moyens de production, circulation et réception.

Nous avons donc fait des activités variées concernant la lecture d'articles scientifiques et la production de textes ponctuels, comme par exemple, des exercices pour localiser l'introduction, le (s) but (s), la justification de la recherche, ce qui a été utilisé (les différents *corpus*), les résultats et les références bibliographiques. Ensuite, des exercices pour apprendre à citer directement des auteurs et des ouvrages : des citations ayant plus ou moins de trois lignes, les guillemets, l'année, la page etc. Enfin, des exercices pour apprendre à citer indirectement tout en cherchant à comprendre la limite – parfois subtile – pour distinguer la paraphrase du plagiat – si cela est possible !

Beelzebufo : la grenouille géante de 68 milliards d'année a été lu en classe avec les élèves pour être confronté à un reportage du magazine *Revista Superinteressante* qui, à son

¹⁷ LAPPIN, A. K. *et al.* Beelzebufo: o sapo-boi de 68 milhões de anos que comia dinossauros. *Journal Scientific Reports*, London, v. 7, n. 11.963, 2017.

¹⁸ CONRADO, M.; RIBEIRO, A. A. M. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 73-97, jan.-abril 2017.

¹⁹ CARVALHO, D. T. P.; MAYORGA, C. Contribuições feministas para os estudos acerca do aprisionamento de mulheres. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 99-116, jan.-abril. 2017.

²⁰ SILVA, F. V. Queimando livros de youtubers! Guerrilhas discursivas em torno da leitura. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 17, n. 193, junho 2017.

²¹ PINTO, R. Museus e diversidades sexual: reflexões sobre mostra LGBT e queer. *Revista de Arqueologia Pública*, Campinas, n. 5, v. 1, 2012.

²² Les lectures de cet article et le court-métrage *Eu não quero voltar sozinho* ont provoqué plus de polémiques « que ma philosophie n'en a jamais rêvé » : le père d'un élève du ProFIS a téléphoné au secrétariat du cours, sans s'identifier et m'a menacé en disant sur un ton de voix altéré qu'il « en finirait avec ma vie au cas où je continuerais à proposer en classe des sujets renvoyant à l'homosexualité ». J'ai déposé plainte au Commissariat de Police et fait un rapport de police. La répercussion en a été dantesque : pas seulement en milieu académique (l'IEL a écrit une motion de rejet à ce qui s'était passé), mais aussi dans les médias : cette nouvelle a été diffusée dans des journaux nationaux et étrangers. Je signale également dans cet article ma profonde indignation face à cet incident et je crains les temps sombres d'un conservatisme extrême que nous vivons au Brésil à l'heure actuelle.

tour, s'est approprié l'article scientifique du *Journal Scientific Reports* pour élaborer le texte de son reportage. Dans le cours suivant, nous avons lu l'article *Musées et diversités sexuelles : réflexions sur l'exposition LGBT et queer*, car c'était justement la semaine où des musées brésiliens ont fait l'objet d'attaques et ont été censurés²³. Mes stagiaires PED et PAD et moi avons estimé que ce serait opportun de montrer aux élèves du ProFIS que cet article scientifique publié en 2012 conservait toute son actualité, puisque dans un cours précédent, nous avons parlé de l'éphémérité caractéristique de ce genre. Nous avons également voulu confronter un article scientifique produit par des chercheurs en Biologie (*Beelzebubo*) à un article scientifique produit par un chercheur en Histoire Culturelle et Archéologie (*Musées et diversité sexuelle*).

Les exercices de citation ont suscité la curiosité des élèves, probablement parce que, lors des commentaires sur les comptes-rendus critiques qu'ils avaient faits sur la chronique *Medo da Eternidade*, j'ai attiré leur attention là-dessus. J'ai noté qu'il n'y avait pas de régularités pour qu'ils se réfèrent aux auteurs cités dans leurs compte-rendus critiques. Ils mentionnaient, par exemple, l'auteur de la chronique par son prénom : « Clarice », alors que « Caetano Veloso » a été souvent cité par son prénom et nom ; à leur tour, les critiques Antonio Candido et Ferreira Gullar n'ont été cités que par leur prénom, ce qui a étonné les correcteurs. En effet, cette intimité avec les auteurs nous paraît même drôle, cependant elle est justifiable, si l'on considère que ces normes traditionnelles de citation ne sont jamais expliquées aux élèves tout au long de leur éducation de base – bien que l'école adore enseigner des règles et aime les traditions dans tous les sens.

La citation n'est pas quelque chose de simple, nous avertissent Boch et Grossmann (2015), car elle exige que l'étudiant intègre les voix de l'autre dans son propre discours, en mettant en évidence la question de l'interdiscours. Citer l'autre, continuent les auteurs français, c'est entrer dans une série de jeux (de *positions*, de *lieux*, de *faces*) qui interviennent dans l'énonciation de l'auteur. Il y a une diversité de pratiques de citation et une obligation de citer dans le discours théorique, ce qui est loin d'être inoffensif ou même décoratif. Bien au contraire, la citation fait émerger des problèmes fondamentaux. Selon Boch et Grossmann (2015, p. 285): « Elle exhibe ou, inversement, masque les stratégies des sujets : élimination totale ou partielle devant (ou mieux, derrière) le discours de l'autre, position de superposition critique, d'éloignement ou d'évaluation, recul prudent face à une affirmation que l'on n'ose pas souscrire etc. »²⁴

Dans ce sens, plutôt qu'une préoccupation purement technique ou formelle obéissant à des normes souvent rigides, nous pensons que, lorsque nous apprenons « aux étudiants les

²³ À la mi-septembre 2017, on a censuré une exposition LGBT et queer dans un musée à Porto Alegre. Le Musée d'Art Moderne (MAM) à São Paulo a subi une attaque pour abriter une performance de nudité masculine. Parmi le public, il y avait une fille mineure, accompagnée de sa mère.

²⁴ *Ela exhibe ou, inversamente, mascara as estratégias dos sujeitos: eliminação total ou parcial diante (ou melhor, atrás) do discurso do outro, posição de superposição crítica, de distância ou de avaliação, recuo prudente diante de uma afirmação que não se ousa endossar etc.* (Notre traduction).

différentes formes d'insertion de la citation et à mieux comprendre comment s'effectuent leurs démarcations » (2015, p. 285)²⁵, nous leur présentons des moyens et les aidons à construire leur propre système de positions énonciatives, c'est-à-dire, nous donnons une voix et le choix aux élèves, car c'est en travaillant avec le mots de l'autre qu'ils retrouvent leurs propres mots.

De ce fait, nous avons décidé de proposer des activités utilisant des citations, en tenant toujours compte des consignes que recommandent les auteurs (2015), tels que : a) mettre en relief le côté fonctionnel productif et non pas seulement décoratif de la citation, ce qui la réduit souvent à sa dimension esthétique et non pas éthique ; b) éviter le ton de conseils et l'orientation moralisatrice qui culpabilise les élèves pour plagiat en vue de défendre une prétendue honnêteté intellectuelle ; c) mieux définir le rôle de la légitimation de la citation, car elle fonctionne aussi comme une auto-référence, c'est-à-dire, inscrit l'écrivain dans une ligne idéologique de pensée déjà marquée dans de nombreux travaux réalisés ; et enfin, d) prendre en compte la dimension productive d'une citation, en la comprenant non pas de manière isolée, mais comme système qui est en rapport avec d'autres citations et avec la bibliographie.

Dans les exercices proposés lors des cours pratiques, de manière générale, les étudiants ont également démontré avoir appris à citer directement les auteurs et leurs ouvrages, excepté quelques confusions ponctuelles, comme par exemple, l'usage des verbes d'énonciation en identifiant les auteurs. Il est curieux d'observer qu'ils ne maîtrisent pas ces verbes (évoquer, expliquer, énoncer, conclure etc.), ce qui fait qu'ils répètent toujours les mêmes verbes (habituellement, ils utilisent « l'auteur dit que... »)²⁶. Toutefois, la plus grande difficulté a consisté à faire des citations indirectes ou des paraphrases, sans tomber dans le piège du plagiat. À ce propos, un cas en particulier mérite d'être rapporté ici. Pendant un cours où l'on indiquait des exemples de citations directes et des présumés plagiats, un élève a posé une question intéressante et surprenante à la fois. Selon lui, « s'il n'y a pas de texte original, si tout texte renvoie nécessairement à d'autres textes lus et écrits, n'existant pas de texte Adam – comme j'avais moi-même expliqué en classe lorsque l'on parlait de Michael Bakhtin – comment peut-on accuser tel ou tel texte de plagiat ? » Eglantine Guély-Costa (2016) et Catherine Dolignier (2016) nous dirigent pour trouver une réponse à la question de cet élève.

Une constatation surprenante s'est produite lors d'une épreuve présentant un extrait

²⁵ *Os estudantes as diferentes formas de inserção da citação e a melhor compreenderem como se efetuam suas demarcações.* (Notre traduction).

²⁶ Une autre curiosité concernant l'acte de citer est découverte dans les épreuves de rédaction de l'Enem. Au lycée brésilien les élèves sont instruits à faire référence à des savants et philosophes ayant de la renommée, en vue de démontrer ainsi un « répertoire socioculturel productif » – aptitude valorisée dans l'une des compétences de correction de l'épreuve de rédaction. À l'Enem des deux dernières années, Emmanuel Kant et sa citation respectives « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui » sont devenus une recette pour la plupart des élèves rédacteurs. L'insistance sur cet auteur et sa phrase fait rire les correcteurs de l'épreuve de rédaction de l'Enem.

d'un article scientifique *On brûle des livres des youtubeurs ! des guérillas discursives autour de la lecture* (texte 1) suivi d'un plagiat (texte 2). On proposait à l'élève d'expliquer pourquoi le texte 2 pourrait être considéré comme un plagiat et aussi de faire la paraphrase de cet extrait (texte1) tout en évitant de tomber dans ce piège. En voici le résultat (texte 3 ci-dessous) :

Tableau 1 – Les textes des élèves

Texte 1 – l'original	Texte 2 – le plagiat	Texte 3 – de l'élève
<p><i>En traversant les discours de la position énonciative du vlogueur, on entrevoit l'idée, très répandue, que « la lecture est pour le cerveau ce que la musique est pour l'esprit » (FISCHER, 2006, p. 7).</i></p> <p><i>De ce point de vue, les livres des youtubers n'étaient pas attelés au symbole de pouvoir et de savoir intellectuel dont l'objet livre s'est imprégné au fil du temps. (POULAIN, 1997).</i></p>	<p><i>En traversant les discours du vlogueur, nous nous souvenons aussitôt de l'idée assez répandue que la musique est pour l'esprit ce que la lecture est pour le cerveau. Ainsi, les livres des youtubers ne sont pas considérés comme un symbole de pouvoir et de savoir intellectuel, à l'inverse de l'objet livre, au fil du temps.</i></p>	<p>Fischer (1997) souligne que, <i>en traversant les discours de la position du vlogueur, il est séduit par l'idée, assez répandue, que « la lecture est pour le cerveau ce que la musique est pour l'esprit » (p. 7). Vus sous cet angle, les livres des youtubers n'intégraient pas le symbole de pouvoir et de savoir intellectuel, puisque le livre en tant qu'objet a acquis ces deux symboles pendant son existence. (POULAIN,1997)</i></p>

A l'épreuve, l'élève a identifié le plagiat, a su le justifier et pourtant, n'a pas réussi à faire la paraphrase, en demeurant collé aux deux autres textes présentés : il a changé l'ordre des phrases (aux premières lignes), a gardé intacte la citation directe d'un auteur, a remplacé des mots (assez= très) et des expressions (De ce point de vue = Vus sous cet angle / au fil du temps = pendant son existence). Enfin, il a donc répondu comme il avait appris à l'école. C'est pourquoi la première réaction des correcteurs²⁷ a été de considérer le texte 3 de l'élève comme une simple copie ou plagiat du texte 1 – ainsi que le texte 2 de l'épreuve – et non pas une paraphrase qui requiert, au moins, une reformulation du texte-source. Cette grille de correction a soulevé des soupçons, *a posteriori*. Les textes 2 et 3 seraient-ils vraiment des plagiats ? Ne pourraient-ils pas être tous les deux des reformulations *paraphrastiques* ? A vrai dire, le texte 1 peut-il être considéré « original » alors qu'il s'approprie aussi les mots des autres ? Quel est la limite (s'il en existe une) entre le texte original, la copie et la reformulation

²⁷ Les stagiaires PAD e PED étaient chargés de corriger les épreuves des élèves du ProFIS, toujours après l'élaboration d'une grille, discutée en équipe, sous ma supervision finale.

paraphrastique ? Dans le sillage de Machado de Assis et Guimarães Rosa²⁸, je dirais que, ou tous le sont ou aucun ne l'est.

Le copier-coller est un vieux connu des élèves car, de manière générale, il se pratique par rapport au tableau noir, au cahier, au livre didactique etc., tel que je l'ai critiqué auparavant. D'ailleurs, il est faux de croire que l'acte de copier-coller est récent et est dû à l'Internet. Il suffit d'aller à l'école et d'observer les dynamiques des cours. Avant Wikipédia, il existait déjà l'encyclopédie imprimée. Or, l'acte de plagier des mots et des idées n'est pas un *virus* si contemporain – nous avertis: « Cette tradition de la copie et de l'imitation est aussi à associer à la culture d'apprentissage » (GUELY-COSTA, 2016, p. 160). L'auteure reprend les concepts de Guilbert et Michaut (2011) pour distinguer deux types de plagiat : *le plagiat de mots* qui se produit aussi bien par « la reproduction intégrale de documents (vol ou auto-plagiat) » que par « l'élaboration d'un document à partir d'un ou plusieurs originaux [...] en omettant les guillemets et/ou la source (par exemple, le copier-coller de passages sur l'Internet) » ; et *le plagiat d'idées*, qui repose « sur la paraphrase d'un auteur, la traduction sans mention de la source, ou la rédaction intégrale par un tiers (rémunérée ou non) d'un texte à produire » (GUELY-COSTA, 2016, p. 159).

À l'université, la tendance est à associer le plagiat à un acte « immoral », « malsain », ainsi, le « plagieur » doit être vacciné pour ceux qui luttent pour détenir le virus de/dans la contemporanéité, critique de façon métaphorique Guély-Costa (2016). Dans cette logique moraliste, poursuit l'auteure, on crée des « médicaments » comme le logiciel anti-plagiat *Turnitin* et d'autres similaires²⁹ qui ne sont rien de plus que la nourriture pour faire bouger le marché de l'industrie nord-américaine. Beaucoup achètent cette idée et assument le discours de défenseurs de la « morale académique » valorisant les « bonnes pratiques pédagogiques » et croyant à la « culture de l'honnêteté » à l'écrit produit par/à l'université. Une véritable « chasse aux sorcières » au nom de la « légalité » et du « droit d'auteur », qui finit par créer des stratégies pédagogiques conflictuelles concernant le processus de rédaction et sa finalité :

On souhaite d'un côté que les étudiants apprennent à développer une pensée originale et à l'exprimer de façon respectueuse des sources. De l'autre, on crée un climat d'insécurité, qui provoque une crainte de l'acte d'écriture, et focalise l'attention du rédacteur sur des stratégies d'évitement de phrases courantes inhibant sa créativité et le processus de rédaction lui-même. [...] En effet, un logiciel ou un instrument massivement utilisé comme

²⁸ Une licence littéraire pour me référer à la nouvelle machadienne *O Alienista* et au conte rosen *A terceira margem do rio*. Dans les deux narratives, la réflexion philosophique posée est aussi d'ordre rhétorique : personne n'est fou ou sommes-nous tous fous ? – voilà la question.

²⁹ Selon Brynko (2012, apud Guély-Costa, 2016, p. 161) : « *Turnitin* fait partie d'un ensemble plus vaste de logiciels détenus par une même compagnie, iParadigms, lancée en 1996, et ayant depuis développé une gamme de produits autour de la détection automatique de plagiat afin de couvrir les différents marchés de la production académique : WriteCheck (étudiants), iThenticate (entreprises, gouvernement et recherche), *Turnitin* (étudiants et professeurs) et Plagiarism.org (ressources éducatives) ».

celui-ci risque de venir modifier notre propre culture académique, en induisant un modèle de correction, d'exactitude, d'originalité, issu de relations quantitatives entre des textes et d'autres, et d'une conception de l'authenticité, de l'intégrité et de la morale propre à un contexte particulier (GUELY-COSTA, 2016, p. 163).

Comme on voit, il ne suffit pas d'implanter un logiciel comme le *Turnitin* pour en finir avec le fantôme du plagiat. Il s'agit d'une question complexe et délicate notamment parce que le concept même de plagiat est discutable : il n'y a pas de consensus parmi les théoriciens ni parmi des professeurs et des étudiants dispersés dans différents contextes académiques autour du monde.

Je préfère donc, considérer le texte de cet élève du ProFIS (texte 3) comme une reformulation paraphrastique qui, selon Claire Martinot (2009), se divise en d'autres sous catégories : « la reformulation à équivalence sémantique où la reformulation s'exerce sur le lexique par synonyme et la reformulation par équivalence transformationnelle qui concerne le plan syntaxique » (p. 30). À l'exercice de l'épreuve, l'élève du ProFIS a choisi la reformulation lexicale par synonyme, d'où la tendance à taxer son texte de plagiat.

En poursuivant sa défense, je risque de dire qu'il a su mettre en corrélation des compétences langagières et des pratiques plagiaires, après tout, comme indique l'hypothèse de Michel Roig (2001) reprise par Dolignier (2016, p. 131): « La proximité de l'emprunt à partir du texte source est proportionnelle à la compréhension du texte source. Plus le texte source est maîtrisé par le lecteur, plus la reprise qui en est faite dans le texte cible s'éloigne de la copie ou des modes qui s'en rapprochent ».

Cette explication rassure ma conscience et celle des autres correcteurs (PADs e PEDs) des textes, car, parmi les 110 élèves ayant passé l'examen, nous avons constaté qu'aucun d'eux n'avait fait autrement. Une fois de plus, ou ils sont tous tombés dans le piège ou bien, personne n'y est tombé. La reformulation paraphrastique, tel que la considère Roig (2001), est donc notre consolation.

L'exposé oral (le séminaire) : l'heure et la voix des élèves du ProFIS

Tout d'abord, il faut expliquer que nous utilisons l'expression « séminaires oraux formels publics » empruntée à Joaquim Dolz et à Bernard Schneuwly (2004), dont l'ouvrage *Gêneros orais e escritos na escola (Les genres oraux et écrits à l'école)* est devenu une référence pour nos documents curriculaires officiels du siècle dernier, et par extension, pour les professeurs de langue portugaise de l'éducation de base au Brésil. Les auteurs de l'Université de Genève défendent que l'école doit enseigner les genres de la communication orale publique formelle, c'est-à-dire, les genres oraux réalisés en public – diversement des genres de la vie privée quotidienne – tels que : le conte oral, la conférence, l'homélie, le débat, l'entretien

journalistique, l'entretien professionnel etc., dont le degré de formalité est fortement dépendant du lieu social de la communication, soit à l'école, à l'église, à la radio, à la télévision etc.

Tout en pensant à cette proposition d'enseignement, j'ai décidé que le dernier genre à travailler dans les cours du ProFIS serait le séminaire, ce qui correspond, en français, à l'exposé oral. Les sujets choisis ont été empruntés aux épreuves de rédaction de l'Enem (de 1998 à 2017), vu que l'examen national a comme caractéristique de suggérer des sujets polémiques et actuels pour sa rédaction³⁰. À titre d'exemple, les trois derniers sujets proposés ont été : *La persistance de la violence contre les femmes (2015)* ; *L'intolérance religieuse au Brésil (2016)* et *Les défis pour la formation éducative des sourds au Brésil (2017)*.

Comme la discipline de *Lecture et Production des Textes Académiques II* a 110 élèves, la classe a été divisée en groupes, en vue de la présentation des séminaires. On a formé 18 groupes en tout dont 17 de six étudiants chacun et un groupe de cinq étudiants. Chaque groupe a eu 20 minutes pour présenter son exposé oral. Les étudiants ont été évalués selon les critères suivants :

Tableau 2 – Les critères d'évaluation

Qualité des diapositives	0 à 2 points
Maîtrise du contenu	0 à 2 points
Compétence interactionnelle	0 à 2 points
Performance du corps	0 à 2 points
Normativité (langage formel)	0 à 2 points
Total	10 points

Tous ces critères ont été largement expliqués aux élèves en cours théoriques. Comme il s'agissait de la dernière épreuve de l'année et, cette fois, une évaluation orale, un sentiment d'insécurité s'est emparé du groupe-classe. Ils demandaient des détails, résolvaient des doutes, surtout sur le critère normativité. Ils craignaient de commettre des « fautes de portugais » pendant la présentation parce que la note serait attribuée au groupe et non pas à chaque participant individuellement. Ils ne voulaient donc pas nuire aux collègues du groupe, ou, au contraire, ils ne voulaient pas être nuis par quelqu'un qui commette des erreurs dans l'usage de la langue. Nous avons pu remarquer que les élèves ne se sentent pas tellement à l'aise face au travail collaboratif. Ils continuent à penser de manière individualiste lorsqu'il s'agit de se voir attribuer une note. Probablement parce que – je soupçonne – c'est ainsi qu'ils

³⁰ L'Enem propose comme rédaction d'écrire un texte dissertatif-argumentatif. Bien que je ne sois pas d'accord sur le type de texte demandé – discussion qui n'est pas pertinente dans cet article – je me suis approprié les sujets de l'examen de rédaction et les ai suggérés pour les séminaires oraux aux élèves du ProFIS.

ont appris à l'école.

Les présentations ont eu lieu en cours pratiques et ont surpris tous les évaluateurs. Tout d'abord, par l'excellente qualité des diapos : les étudiants se sont montrés créatifs et novateurs, ont utilisé des ressources diverses, non seulement du *Power Point*, mais aussi du *Prezi*, de *l'Emase*, etc. Pour ce qui est de la maîtrise du contenu ils ne se sont pas contentés des propositions de l'Enem, mais bien au contraire, ont approfondi les sujets proposés et ont tenu à les contextualiser, en les examinant dans l'actualité. Enfin, ce qui a attiré le plus notre attention, c'étaient les performances corporelles et l'interaction avec le public.

Un groupe a même emporté des grains de diverses espèces dans de petits sacs plastiques (d'entre eux, des grains de tournesol) et les a distribués au public d'élèves, visant une interaction convaincante. Le thème de ce groupe concernait la préservation de l'environnement, plus spécifiquement de la forêt amazonienne (Enem 2001), en avertissant de la nécessité de prendre soin de la nature (même si les sachets distribués étaient en plastique !) Un autre groupe a présenté une vidéo d'un *poète–slammer* récitant ses vers contre le racisme, thème de rédaction de l'Enem en 2016 : *Des voies pour combattre le racisme au Brésil*.

Cependant, le succès n'a pas été unanime. Nous avons pu observer quelques difficultés dans certains groupes qui servent à une réflexion. Les voici : quelques-uns se sont limités à lire leur exposé à voix haute, sur leur portable ; d'autres ont récité leur texte par cœur comme des robots reproduisant le contenu tel quel ; il y a eu, d'une part, des problèmes concernant la formalité orale, comme des problèmes d'accord, par exemple ; d'autre part, l'utilisation d'un vocabulaire soutenu, ce qui n'était pas conforme avec la situation de production. Ces difficultés ont fini, entre autres, par rendre la présentation orale artificielle.

Considérations Finales

Si, dans les comptes–rendus critiques, les élèves du ProFIS se sont montrés timides pour traiter la chronique de Clarice Lispector et plus à l'aise pour aborder le court-métrage *Eu não quero voltar sozinho* ; si, dans les articles scientifiques, ils ont réussi à bien utiliser les règles de la citation directe, bien qu'ils aient oscillé entre le plagiat douteux et la paraphrase ; à l'exposé oral, tout autrement, les élèves ont eu *voix au chapitre*, en performance, pour déborder de l'audace et du discernement critique. Comme nous l'avons déjà dit ci-dessus, ils ont su explorer les performances corporelles et l'interaction avec le public, ont monté des diapositives enviables, ont extrapolé les sujets de rédaction proposés par l'Enem et ont clairement indiqué au public (la professeure et les stagiaires) qu'ils aimaient cette activité pour laquelle – selon les termes de Manoel L. G. Corrêa (2013) – il n'existait pas de « modèles fixes » de reproduction.

Pour écrire leurs comptes-rendus critiques, les élèves du ProFIS ont pris pour « modèles » les textes de Caetano Veloso, Antonio Candido et Ferreira Gullar ; quant à leurs

reformulations paraphrastiques, ils ont utilisé les textes-sources des articles scientifiques dont ils n'ont pas toujours réussi à se détacher. En revanche, pour ce qui est des séminaires formels publics, ils se sont retrouvés face à un *Et maintenant, Josè ? (E agora, José ?)*³¹ vu qu'il n'y avait plus de modèles à suivre ni à reproduire : « La fête a fini / la lumière s'est affaibli / le peuple s'est évanoui / la nuit a refroidi » (*A festa acabou, / A luz apagou, o povo sumiu, / a noite esfriou*)³². Et pourtant, les élèves ont créé des stratégies et ont réalisé l'activité de manière surprenante.

Pour conclure, l'examen de l'Enem servant de porte d'entrée aux cours du ProFIS a également fonctionné comme un adieu à la discipline *Lecture et Production des Textes Académiques II*. Le pari sur l'Enem a été assertif dans le sens où il a promu des lectures et des productions de textes (à l'entrée, des textes écrits ; au départ, des textes oraux) critiques, ce que j'estime fondamental dans un pays démocratique visant la formation des citoyens mûrs, souligne Daniel Cassany (2011). Je tiens à soutenir qu'il faut investir de plus en plus dans un « modèle idéologique de littératie » (STREET, 2014). *Ce que la vie (et surtout l'éducation) nous demande, c'est du courage*³³.

Références

ASSIS, J. A. Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 423- 454.

BAKHTIN. M. M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 283-307.

BRYNKO, B. iParadigms: cross-checking originality. *Information Today*, 8, 2012.

CANDIDO, A. *Antonio Candido fala sobre Clarice Lispector: Perto do coração selvagem – FLIP 2005*. Disponível em: <https://vimeo.com/214399934>. Acesso em: 13 de set. 2017.

CARVALHO, D. T. P.; MAYORGA, C. Contribuições feministas para os estudos acerca do aprisionamento de mulheres. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 99-116,

³¹ Si vous me permettez encore une licence littéraire, cette fois-ci, le poème *José*, de Carlos Drummond de Andrade, écrit en 1942.

³² Ce sont les vers de la première strophe du poème drummondien, cité ci-dessus : *E agora, José ? / a festa acabou, / A luz apagou, o povo sumiu, / a noite esfriou*. (Notre traduction).

N.d.T: Je les ai traduits librement en français en choisissant des verbes dont le participe passé en « i » a permis de faire des rimes comme dans le poème original : « Et maintenant, Josè ? La fête a fini / la lumière s'est affaibli / le peuple s'est évanoui / la nuit a refroidi ».

³³ Une analogie à un vers de João Guimarães Rosa, dans *Grande sertão: veredas* (1967) : *O que a vida quer da gente é coragem*. (Notre traduction).

jan.-abril 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p99>

CASSANY, D. Prácticas lectoras democratizadoras. *Revista Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura: Competencia comunicativa y educación democrática*, Barcelona, n. 58, p. 29-40, julho 2011.

CONRADO, M.; RIBEIRO, A. A. M. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 73-97, jan.-abril 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p73>

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n.3, p. 481-513, set.- dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300003>

DOLIGNIER, C. Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de master. *Mélanges Crapel: Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, Paris, n. 37/1, p. 129-141, 2016 (Écrire et apprendre à écrire à l'université brésilienne, française et québécoise : questions de recherche en didactique des langues).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, R. S. (Org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 201-222.

GRASSO, S. B.; PLAZA, P. G. *El empleo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CmOkJuhA678>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GUELY-COSTA, E. Plagiat et logiciel anti-plagiat dans le monde académique : réflexions autor de l'adoption massive du logiciel Turnitin. *Mélanges Crapel: Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, Paris, n. 37/1, p. 157-164, 2016 (Écrire et apprendre à écrire à l'université brésilienne, française et québécoise : questions de recherche en didactique des langues).

GUILBERT, P. ; MICHAUT, C. Le plagiat étudiant. *Éducation et sociétés*, Paris, v. 28, n. 2, p. 149-163, 2011. <https://doi.org/10.3917/es.028.0149>

GULLAR, F. *Ferreira Gullar*. Disponível em: <https://vimeo.com/194518869>. Acesso em: 13 set. 2017.

LAPPIN, A. K. *et al.* Beelzebufo: o sapo-boi de 68 milhões de anos que comia dinossauros. *Journal Scientific Reports*, London, v. 7, n. 11.963, 2017.

LISPECTOR, C. *Medo da eternidade*. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5889/medo-da-eternidade>. Acesso: 17 fev. 2017.

MARCUSCHI, B. O que dizem o Saeb e o Enem sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

MARTINOT, C. Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. MARTINOT, C.; ROMERO, C. La reformulaton : acquisition et diversité des discours. *Cahiers de Praxématique*, Montpellier, v. 52, p. 29-58, jan. 2009 (impresso).

PINTO, R. Museus e diversidades sexual: reflexões sobre mostra LGBT e *queer*. *Revista de Arqueologia Pública*, Campinas, n. 5, v. 1, 2012. <https://doi.org/10.20396/rap.v5i1.8635750>

PY, B. Pour une approche linguistique de représentations sociales. *Langages* : représentations métalinguistiques ordinaires et discours, Paris, v. 154, p. 6-19, 2004. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.943>

PY, B. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Neuchâtel, n. 32, p. 5-20, 2000.

RIBEIRO, D. *Eu não quero voltar sozinho*. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl>. Acesso em: 13 set. 2017.

ROIG, M. Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, N.J., v. 11, n.3, p. 307-323, 2001. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_8

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1967.

SILVA, F. V. Queimando livros de youtubers! Guerrilhas discursivas em torno da leitura. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 17, n. 193, junho 2017.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

VELOSO, C. O primeiro contato com um texto de Clarice teve um enorme impacto sobre mim. In: MONTEIRO, T. (Org.). *Clarice na cabeceira: crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. p. 25-27.

Recebido em: 20/03/2019

Aceito em: 03/07/2019