

# La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales

Preparing summary documents at French universities:  
Incoming international students in the social sciences  
report on their writing practices

Marie-Pascale Hamez  
Université Lille 3 – France

doi:10.18162/fp.2014.133

## Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et s'intéresse aux discours que tiennent des étudiants internationaux sur leurs pratiques d'écriture de synthèses en français. Quelles sont les difficultés déclarées par ces étudiants quant à la rédaction de cet écrit universitaire? La méthodologie adoptée repose sur un questionnaire rempli par 76 étudiants internationaux et des entretiens semi-directifs. L'analyse de contenu met en évidence les obstacles rencontrés par les étudiants, leurs représentations des écrits validés et leur rapport à la norme. Des pistes d'intervention didactique sont proposées en vue d'une aide à la rédaction de synthèses.

### Mots-clés

Étudiants internationaux, écrits universitaires français, français langue seconde, production écrite de synthèses, DALF C1

## Introduction

La présence d'étudiants allophones dans l'enseignement supérieur français et francophone n'est pas récente et attire, depuis les années 1980, l'attention des chercheurs qui s'intéressent à leur insertion dans le système universitaire (Dany et Lescure, 1987). Rappelons que d'après les données fournies par l'UNESCO en 2009, la France vient, sur le plan mondial, en 5<sup>e</sup> position de pays d'accueil : 4<sup>e</sup> position pour les étudiants de l'Union européenne et 7<sup>e</sup> position hors Union européenne (Campus France, 2012).

Certaines universités françaises offrent aux étudiants internationaux des cours de soutien linguistique, proposés sous forme de stage intensif à leur arrivée, puis de cours extensifs afin de les accompagner tout au long de leur séjour. À l'Université Lille 3, spécialisée en lettres, sciences humaines et sociales, ces cours sont dispensés par des enseignants spécialisés en français langue étrangère (désormais FLE) et s'adressent à un public fortement hétérogène puisque les apprenants n'ont ni la même nationalité, ni la même spécialité universitaire, ni le même niveau d'études. Leurs profils et leurs besoins langagiers sont donc très variés. Aussi les cours de soutien linguistique ciblent-ils des objectifs d'apprentissage pluriels, orientés à la fois par des exigences universitaires, puisque les étudiants allophones doivent être capables de suivre des cours dans leur domaine de spécialité et de passer des examens en français, mais aussi vers le langage de la communication ordinaire quotidienne.

Notre contribution s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et s'intéresse aux discours que tiennent des étudiants internationaux sur leurs pratiques de rédaction d'une synthèse, genre auquel ils sont confrontés à l'université française dans certaines disciplines en sciences humaines et sociales (études cinématographiques, information-communication) et éventuellement lors d'évaluations. Comme les

attentes universitaires diffèrent d'une culture à l'autre, ce travail est parfois difficile pour ces nouveaux arrivants venus en France pour parfaire leur formation initiale au niveau licence ou master et non habitués à ce type d'écrit académique, parfois identifié comme étant typiquement français. L'objectif de cette recherche à caractère exploratoire est de déterminer les principales difficultés auxquelles les étudiants internationaux déclarent être confrontés lors de la production d'une synthèse. Le point de départ de ce travail est mon intérêt, depuis quelques années, pour les démarches d'aide à l'amélioration des textes d'apprenants allophones en contexte homoglotte (Hamez, 2010).

## Problématique

En ce qui concerne les exigences universitaires, les étudiants allophones doivent s'appropriier des règles et des codes propres aux disciplines et aux écrits universitaires demandés, liés à une méthodologie qu'il faut acquérir en plus des contenus disciplinaires (Goes et Mangiante, 2010, p. 151). On sait que les discours des apprenants sur les difficultés qu'ils rencontrent peuvent aider à comprendre l'origine de ces difficultés (Delforce, 1994) et par conséquent, à proposer des démarches d'aide. Il serait donc intéressant d'analyser le discours que portent les étudiants sur les difficultés qu'ils éprouvent lors de l'écriture de synthèse, écrit d'examen et écrit d'apprentissage.

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, une recherche à caractère exploratoire, sous forme d'enquête par questionnaires, a été menée auprès d'étudiants internationaux bénéficiant d'un cours de soutien linguistique, visant à les aider à produire les écrits universitaires demandés dans leurs départements d'inscription. Dans le présent article, nous analyserons une partie des résultats. Après avoir présenté le cadre institutionnel ainsi que le profil des informateurs, nous étudierons les données selon deux axes :

- le discours des étudiants sur les caractéristiques des synthèses éventuellement rédigées en langue première et dans le pays d'origine;
- les difficultés mentionnées par les étudiants pour produire une synthèse en français.

On peut en effet émettre l'hypothèse que certains apprenants ont déjà rédigé une synthèse dans une autre langue que le français et disposent de connaissances antérieurement acquises sur l'organisation textuelle de cet écrit.

## Cadre théorique

Rappelons que la synthèse est un exercice universitaire complexe par lequel on vise à développer ou à évaluer des compétences en lecture-écriture ainsi que des capacités d'analyse et de synthèse. Comme le précise Brassart, il s'agit de décomposer, en temps limité, deux à quatre documents issus d'un corpus imposé et de les intégrer-recomposer selon une nouvelle configuration dans la rédaction d'un texte « original » et fidèle à la fois (1993, p. 96). Cet exercice est à sujet thématique ou problématique (donné dans les consignes liminaires ou à inférer du corpus). Le texte à produire reprend les archi-catégories de la construction dissertative classique : introduction, développement, conclusion (Brassart, 1993, p. 98). Par convention, la synthèse exclut tout commentaire ou interprétation personnelle des données fournies par les documents. De même, les ajouts d'information sont interdits. La synthèse est donc

un écrit identifiable comme genre, au sens où l'entendent les didacticiens du français Jean-François De Pietro et Bernard Schneuwly (2003). Ce genre peut être caractérisé par quatre composantes : une définition générale, des marques linguistiques, une organisation textuelle spécifique et les paramètres d'un contexte énonciatif (De Pietro et Schneuwly, 2003, p. 30).

La synthèse en tant qu'objet d'enseignement et les problèmes que ce genre pose aux scripteurs ont été étudiés en didactique du français langue maternelle (Brassart, 1993) mais relativement peu interrogés en didactique du français langue étrangère. Cependant, des recherches menées en sciences du langage et en didactique des langues ont souligné les différences rhétoriques dues à des conventions d'écriture acquises au sein des diverses cultures éducatives<sup>1</sup> (Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, 2005; Hidden, 2008). Aussi quelques remarques liminaires s'imposent-elles.

- Les discours universitaires ne se caractérisent pas uniquement par une langue soutenue (vocabulaire riche, syntaxe élaborée, textes complexes...) mais aussi, selon Defays, « par des normes propres dont les caractéristiques sont trop rarement explicitées et qui portent sur des formes textuelles et des procédés discursifs spécifiques » (2009, p. 17).

Plusieurs chercheurs, s'appuyant sur des travaux de rhétorique contrastive, ont souligné les spécificités des écrits d'apprentissages scolaires et universitaires « à la française » :

- dans les écrits scolaires et universitaires, le plan et la codification de la structuration seraient très importants en France (Leoni, 1993; Takagaki, 2002; Wlassof, 1998);
- au niveau du métadiscours, selon Donahue (2008), Leoni (1993), Takagaki (2002) et Wlassof (1998), ces écrits d'apprentissage se caractérisent, en français, par un plus grand effacement de la subjectivité du scripteur.

## Cadre de l'enquête et participants

### *Contexte institutionnel et modalités de la recherche*

L'enquête a été réalisée au sein des cours de soutien linguistique dispensés aux étudiants internationaux inscrits dans des programmes d'échange (Erasmus, Erasmus Mundus, Isep, Crepuq, CsF ou accords bilatéraux entre l'Université Lille 3 et d'autres universités...) et demandeurs de cours de français. 257 étudiants répartis dans 13 groupes ont bénéficié de ces cours de soutien lors de la première session de l'année universitaire 2012-2013. L'Université Lille 3 leur offre un stage intensif de 20 heures de cours, puis un stage extensif de 26 heures d'enseignement dispensées pendant 9 semaines, à raison de trois heures par semaine. Ce dernier prend place le temps d'une session, de septembre à décembre ou de janvier à avril. Quatre groupes de niveau supérieur à B2 bénéficient de cours qui les accompagnent tout au long de la session et tentent de les aider à satisfaire les demandes universitaires, notamment en ce qui concerne des objets d'enseignement transversaux : dissertation, dossier, synthèse, fiche de lecture.

1 Selon Hidden, « la culture éducative est l'ensemble des savoirs, savoir-faire pratiques, traditions, valeurs et croyances partagées par les membres d'une communauté qui ont été acquis souvent implicitement au cours de l'éducation, à savoir au sein de la famille et surtout au sein des instituts de formation » (2008, p. 111).

Un questionnaire a été distribué aux étudiants issus des quatre groupes de niveau supérieur à B2, après la rédaction d'une synthèse, d'une longueur de 220 mots, réalisée en cours (cf. annexe 1). J'ai donné des cours à ces étudiants mais seulement à deux groupes. Cette tâche, dont les consignes ont été explicitées oralement par le professeur, était issue d'un manuel d'entraînement aux épreuves du DALF, Diplôme approfondi de langue française (Chevallier-Wixler, Dupleix, Jouette et Mègre, 2007). Les apprenants ont effectué ce travail pendant deux heures, une semaine avant un cours de quatre heures consacré à l'écriture de synthèses, inscrit dans le module de soutien linguistique de type extensif. Il s'agissait donc de ce que certains chercheurs appellent un *écrit spontané* (Hidden, 2008, p. 113) qui assumait le rôle d'une évaluation diagnostique. Le professeur a précisé qu'il attendait un texte constitué de trois parties : l'introduction, le développement, la conclusion.

76 questionnaires ont été renseignés et pour 12 d'entre eux, complétés par des entretiens semi-directifs lorsque certaines réponses exigeaient des précisions supplémentaires concernant les difficultés rencontrées lors de l'élaboration. La première partie du document s'intéressait aux trajectoires scolaires et universitaires des enquêtés ainsi qu'à leurs caractéristiques sociodémographiques et langagières. Aussi, les premières questions ont permis de bâtir un profil des 76 étudiants interrogés.

### ***Profil des informateurs***

Le corpus est constitué de questionnaires complétés par 76 étudiants allophones (16 hommes et 60 femmes) de niveau avancé en FLE (niveau B2 du Cadre européen commun de référence certifié). Âgés pour la plupart de 21 à 25 ans, ces étudiants ont choisi de suivre les cours de soutien linguistique, d'une part, pour bénéficier d'une aide notamment au cours de la production d'écrits universitaires et d'autre part pour préparer le DALF C1 (Diplôme approfondi de langue française). Témoinnant d'un niveau académique élevé, tous ont effectué au minimum trois ans d'études supérieures dans leur pays d'origine avant de venir en France. Ils suivent à l'Université Lille 3 des études en licence ou en master 1 de lettres modernes (32), lettres classiques (1), langues étrangères appliquées (10), médiation interculturelle (8), cinéma, arts et culture (10), études romanes, slaves et orientales (6), philosophie (3), anglais (2), culture et médias (2), sciences de l'éducation (1) et psychologie (1). Au moment de l'enquête (début novembre 2012), les étudiants entament le troisième mois de leur séjour. 80 % d'entre eux restent en France pour la durée d'une session, 15 % ont choisi d'y demeurer pour l'année universitaire complète et 5 % envisagent de poursuivre leur séjour en France.

70 % des étudiants sont européens et 25 % en provenance d'Amérique latine. Les trois pays les plus représentés sont l'Allemagne, le Brésil et l'Italie. Au total, les apprenants interrogés sont originaires de 17 pays. Cette diversité implique une grande variété dans les langues et les cultures d'origine. Comme le montre le tableau ci-après, les 76 étudiants interrogés forment un groupe multilingue et multiculturel. Voici leur répartition en fonction de leur langue première.

Tableau 1

*Répartition des étudiants en fonction de leur langue première*

Groupe	Langue première	Pays d'origine	Nombre	
Langues germaniques	Allemand	Allemagne	14	25 %
	Anglais	Angleterre	2	
	Néerlandais	Belgique	3	
Langues romanes	Italien	Italie	12	43,5 %
	Portugais	Brésil	16	
	Roumain	Roumanie	2	
	Espagnol	Mexique et Cuba	3	
Grec	Grec	Grèce	5	6,5 %
Langues slaves	Polonais	Pologne	4	21 %
	Slovaque	Slovaquie	6	
	Tchèque	République tchèque	4	
	Croate	Croatie	1	
	Slovène	Slovénie	1	
Autres langues (finno-ougriennes et bantoues)	Finnois	Finlande	1	4 %
	Hongrois	Hongrie	1	
	Swahili	Tanzanie	1	
Total				100 %

## Analyse de quelques résultats

Dans le cadre de cette contribution, nous analysons les réponses données à deux questions de l'enquête :

1. Avez-vous déjà rédigé une synthèse dans votre pays et dans votre langue? Si oui, quelles en étaient les caractéristiques?
2. Quelles difficultés avez-vous rencontrées pour rédiger une synthèse en français?

### *Production de synthèses hors de France*

Les étudiants allophones n'ont pas tous été sensibilisés à ce genre d'écrit dans leur scolarité antérieure. Seuls 19 d'entre eux, soit 24 %, déclarent avoir déjà pratiqué cet exercice dans leur langue première, notamment au Brésil au lycée et à l'université (8) ou en Italie dans l'enseignement secondaire (6). Mais la connaissance de ce genre d'écrit varie entre ces scripteurs partageant la même langue première. 8 autres étudiants brésiliens et 7 étudiants italiens déclarent ne jamais avoir produit de synthèse :

- « On ne fait pas de synthèse de documents à l'université. On a l'habitude de faire des résumés ou des critiques » (Vitor, Brésil).
- « La synthèse n'est pas un exercice très commun en Italie : on fait plutôt des comptes rendus » (Tobia, Italie).

Par ailleurs, 6 réponses contiennent les traces d'une culture éducative différente. En effet, 6 étudiants déclarant avoir produit des synthèses précisent lors d'un entretien que ces dernières s'appuyaient sur un seul texte. D'après leur témoignage, la production visée était la contraction d'un texte-support mettant en relief les idées principales, reconstituant la structure logique de la pensée de l'auteur du texte et écrite à la troisième personne. Il s'agissait alors de l'équivalent de comptes rendus si l'on adopte la terminologie du milieu universitaire français. Certains étudiants internationaux ne font d'ailleurs pas de distinction entre les différents genres d'écrits universitaires auxquels ils ont été exposés dans leur pays d'origine, comme en témoigne cette réponse :

« en Italie, on ne fait pas de distinction entre synthèse, résumé et compte rendu, mais ici en France, une fois les consignes suivies, aucun problème » (Giorgina, Italie).

D'après cette deuxième lecture des données, seuls 13 apprenants auraient alors été initiés à la synthèse de documents, soit 17 % de l'ensemble des étudiants interrogés.

Selon leurs témoignages, quels sont les aspects de la textualisation posant problème? Un examen attentif des réponses permet de déceler plusieurs types de difficultés.

### ***Difficultés déclarées lors de la rédaction d'une synthèse en français***

Comme le montre le tableau ci-après, les étudiants signalent des difficultés d'ordre linguistique (lexique et syntaxe) mais aussi des difficultés d'un autre ordre.

Tableau 2

#### *Difficultés déclarées*

<b>Difficultés déclarées</b>	<b>Pourcentage</b>
Difficultés d'ordre linguistique (lexique et syntaxe) uniquement	5 %
Difficultés d'ordre linguistique (lexique et syntaxe) et autres difficultés	51 %
Autres difficultés	38 %
Pas de difficulté	6 %

Ce sont des difficultés d'ordre lexical qui sont mentionnées en premier lieu par 51 % des étudiants qui jugent l'étendue de leur répertoire lexical insuffisant pour leur permettre de reformuler les informations les plus pertinentes des documents. 45 % d'entre eux citent « les synonymes et les collocations » qui leur manquent et 20 % soulignent leur difficulté à nominaliser les verbes. La correction de la syntaxe n'est mentionnée que par un étudiant qui l'évoque pour l'activité de reformulation : « Reformuler les idées principales avec des expressions différentes ce qui oblige à changer souvent la syntaxe » (Gabriel, Finlande).

Voyons à quels types d'obstacles renvoient les autres difficultés déclarées.

Tableau 3

*Types de difficultés déclarées*

Activité	Difficultés rencontrées à...	Nombre de répondants et pays d'origine	%
<b>Réception des documents</b>	Identifier les idées principales, les informations les plus pertinentes	30 répondants (Allemagne, Inde, Mexique, Italie, Autriche, Brésil, République tchèque, Slovaquie, Slovénie, Grèce, Belgique)	39,5
	Trouver la problématique	5 répondants (Italie)	6,5
	Comprendre les textes	4 répondants (Slovaquie, Slovénie, Belgique)	5,2
<b>Production du texte</b>	Reformuler	21 répondants (Slovaquie, Allemagne, Hongrie, Brésil, Pologne, République tchèque, Grèce, Slovaquie, Tanzanie, Angleterre).	27,6
	Respecter le nombre de mots à utiliser	15 répondants (Mexique, Allemagne, Italie, République tchèque, Slovaquie, Brésil, Finlande, Roumanie, Angleterre)	19,7
	Organiser hiérarchiquement les informations pertinentes	10 répondants (République tchèque, Grèce, Allemagne, Brésil, Italie)	13
	Organiser le texte	7 répondants (Belgique, Italie, République tchèque)	9,2
	Bien utiliser les connecteurs	6 répondants (Tanzanie, Italie, Belgique, Brésil)	7,9
	Écrire objectivement	4 répondants (Mexique, Brésil)	5,2
	Rédiger l'introduction	1 répondant (Italie)	1,3
Rédiger la conclusion	1 répondant (Finlande)	1,3	

Les difficultés rencontrées sont associées à trois grandes étapes de la production du texte : la lecture des documents et la sélection des informations, l'élaboration d'un plan via la comparaison des documents et la rédaction de la synthèse. On retrouve ces opérations, issues des trois opérations de la rhétorique classique (*inventio, dispositio, elocutio*), prescrites par certains manuels de méthodologie dans les réponses de 5 informateurs (Chevallier-Wixler et al., 2007; Charnet et Robin-Nipi, 1997) :

« Il était difficile de sélectionner les idées principales (c'est-à-dire les identifier avant d'écrire) en les reformulant et le plus difficile en trouvant les composants communs pour leur donner une nouvelle structure générale » (Thiago, Brésil).

Mais il apparaît que 82 % des étudiants interrogés pointent plutôt les difficultés relevant du niveau discursif que celles relevant du niveau phrastique de l'organisation textuelle (cf. Tableau 2) :

« La difficulté la plus grande en faisant la synthèse était d'arriver à résumer les documents en reformulant les idées les plus importantes et en les rédigeant autrement, en faisant du lien entre elles » (Marcela, Brésil).

« Pour la synthèse, il m'est difficile de m'exprimer par mes propres mots. Ensuite il n'est pas facile de trouver des pensées principales et de les arranger dans plusieurs parties » (Daniela, République tchèque).

Dans les témoignages recueillis, les difficultés de sélection des idées principales vont de pair avec les difficultés de compréhension du texte. Notons que le langage utilisé dans les disciplines des sciences humaines et sociales s'apparente à une forme de français soutenu. C'est une langue normée qui a les caractéristiques d'une langue de spécialité.

« J'ai beaucoup de difficultés à comprendre le vocabulaire et je mets beaucoup de temps à comprendre les textes » (Claudia, Espagne).

Par ailleurs, une partie de ces étudiants signalant les difficultés d'identification des idées principales évoquent également des problèmes d'organisation du plan (9,2 %) ainsi que des difficultés à organiser hiérarchiquement les informations pertinentes. La réorganisation et la recombinaison des informations véhiculées dans les deux textes constituent d'importantes sources de difficultés.

### ***Difficultés dues aux caractéristiques de la synthèse, écrit universitaire typiquement français***

Trois étudiants signalent des difficultés qui renvoient pour eux à certaines caractéristiques de la synthèse « à la française ». Il a été nécessaire de recourir à des entretiens supplémentaires pour comprendre ce que la « spécificité » française de la synthèse signifiait pour eux. Voici leurs explications :

- Le rédacteur de synthèse doit être capable de catégoriser et de hiérarchiser plus d'idées en France :  
« La synthèse n'est pas très difficile. La difficulté que j'ai eue c'était que pendant la correction au cours de français et pendant la discussion dans le cours de cinéma que j'avais fait une synthèse, les idées principales ne sont pas les mêmes entre les professeurs français et moi. Au Brésil, nous sommes plus objectifs, alors les idées principales sont pour moi une ou deux et nous n'utilisons pas beaucoup des idées secondaires comme en France. Par conséquent, il est difficile de "faire le tri" des informations pour faire une synthèse spécifiquement française » (Vitor, Brésil).
- Écrire en français est inhabituel, c'est écrire dans une langue analytique qui décompose l'expression en fonction d'une analyse supposée de la pensée :  
« Le français est une langue analytique et la synthèse est un exemple précis d'analyse. Donc il faut apprendre à être analytique car c'est difficile » (Angela, Slovaquie).
- Le travail d'organisation du texte à produire est formateur :  
« Les difficultés les plus importantes que j'ai trouvées sont : amener une idée commune entre les trois textes, capacité de pouvoir écrire le plus important dans un petit texte dans une langue étrangère mais finalement j'ai adoré cet exercice typiquement français : c'est une bonne façon de pouvoir apprendre mieux la langue française, de classer des idées, de penser et d'écrire d'une manière structurée comme les Français » (Leandro, Cuba).

## Conclusion et pistes d'intervention didactique

Cette recherche montre tout d'abord que peu d'étudiants internationaux sont sensibilisés à la tâche de production de synthèse dans leur pays d'origine. La majorité des difficultés déclarées se situe au niveau du texte et il semble nécessaire de sensibiliser les publics internationaux aux différences entre les cultures éducatives en France et hors de France.

Certes, cette recherche exploratoire concerne un échantillon réduit à 76 étudiants et se poursuivra par une analyse des productions écrites, mais l'utilisation de ses résultats peut conduire à l'adoption de méthodes d'enseignement et d'accompagnement visant à :

- faire émerger les représentations des étudiants sur les différents genres d'écrits universitaires;
- sensibiliser les étudiants aux différences discursives entre différents genres d'écrits académiques (résumé, compte rendu, synthèse) en français et dans leurs langues premières, s'ils existent, par la création d'une banque numérique de textes;
- sensibiliser les étudiants aux spécificités discursives de ces écrits universitaires dans plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales;
- favoriser les interactions entre étudiants en présentiel ou à distance pour des activités de sélection d'idées-clés, de catégorisation et de hiérarchisation d'informations;
- publier en ligne les productions et développer les pratiques d'évaluation et d'aide à la réécriture entre pairs;
- développer l'écriture collaborative en présentiel ou via un environnement numérique de travail (ENT) notamment pour travailler et améliorer la cohésion textuelle.

## Références

- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF.
- Brassart, D.-G. (1993). Remarques sur un exercice de lecture-écriture : la note de synthèse ou synthèse de documents, *Pratiques*, 79, 95-113.
- Campus France. (2012). La mobilité des étudiants d'Europe. *Les notes de Campus France*, 37(mai 2012).
- Charnet, C. et Robin-Nipi, J. (1997). *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse*. Hachette français langue étrangère.
- Chevallier-Wixler, D., Duplex, D., Jouette, I. et Mègre, B. (2007). *Réussir le Dalf, niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence*. CIEP, Didier.
- Dany, M. et Lescure, R. (1987). L'insertion d'étudiants étrangers dans le système universitaire. Aspects interculturels et conceptuels. *Le français dans le monde, n° spécial, février-mars 1997*, 112-119.
- Defays, J.-M. (2009). Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires. Dans J.-M. Defays et A. Englebert, *Principes et typologies des discours universitaires* (tome 1, p. 9-22). L'Harmattan.
- Delforce, B. (1994). De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences. Dans Y. Reuter (dir.), *Les Interactions lecture-écriture* (p. 319-350). Berne : Peter Lang.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile* 3, 27-42.

- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Presses universitaires du Septentrion.
- Goes, J. et Mangiante, J.-M. (2010). Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 47, 142-152.
- Hamez, M.-P. (2010). *Les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration de textes d'élèves en sixième et en classe d'accueil pour nouveaux arrivants : modèles et pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 6 décembre 2010 à l'université Lille 3.
- Hamez, M.-P. (2011). Aider à écrire. *Les Langues Modernes*, 2. Paris : APLV.
- Hidden, M.-O. (2008). Apprendre à rédiger un texte en français L2. *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 27, 109-122.
- Leoni, S. (1993). Apprendre à écrire, apprendre à penser en France et en Italie. *Le français dans le monde*, (n° spécial février-mars 1993), 142-150.
- Takagaki, Y. (2000). Des phrases mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non occidentaux : le cas des Japonais. *Dialogues et cultures*, 44, 84-91.
- Wlassof, M. (1998). La dissertation française vue de Pologne. *Le français aujourd'hui*. 123, 91-95.

## Pour citer cet article

- Hamez, M.-P. (2014). La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales. *Formation et profession*, 22(2), 31-44.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.133>

## Annexe 1 : Exemple d'épreuve

Chevalier-Wixler, D., Duplex, D., Jouette, I. et Mègre, B., 2007, *Réussir le Dalf niveaux C1*.

Exercice 1 – Synthèse de documents

Vous ferez une synthèse des documents proposés, en 220 mots environ.

Pour cela, vous dégagerez les idées et les informations essentielles qu'ils contiennent, vous les regrouperez et les classerez en fonction du thème commun à tous ces documents, et vous les présenterez avec vos propres mots, sous forme d'un nouveau texte suivi et cohérent. Vous pourrez donner un titre à votre synthèse.

Attention :

- Vous devez rédiger un texte unique en suivant un ordre qui vous est propre, et en évitant de mettre deux résumés bout à bout;
- Vous ne devez pas introduire d'autres idées et informations que celles qui se trouvent dans le document, ni faire de commentaires personnels;
- Vous pouvez, bien entendu, réutiliser les « mots clés » des documents, mais non des phrases ou des passages entiers.

### Document 1

#### Les béquilles de l'école

C'est un sévère constat d'échec pour l'éducation nationale. À côté des enseignements public et privé dispensés au sein d'établissements scolaires, une troisième filière prend de l'ampleur : le soutien scolaire, autrement dit les cours particuliers. Le rapport réalisé par le sociologue Dominique Glasman pour le Haut Conseil de l'évaluation souligne que, depuis dix ans, les entreprises qui offrent ce soutien ont connu une « expansion spectaculaire ». Cet essor est lié à la mise en place de mesures fiscales favorables aux parents. Celles-ci ont fait passer les cours particuliers, qui, par tradition, relevaient beaucoup de la petite annonce et de l'arrangement individuel, dans le camp des activités économiques déclarées.

Il n'existe pas de statistiques récentes sur le nombre d'enfants concernés. Des données des années 1990 indiquaient que près d'un quart des élèves suivaient des cours particuliers pendant l'année. Le succès des entreprises qui occupent le marché montre, en tout cas, que des dizaines de milliers d'enfants, et plus encore peut-être leurs parents, vivent avec une telle hantise de l'échec à l'école qu'ils n'imaginent plus de se passer de cette béquille coûteuse, mais jugée salvatrice. Les « boîtes » florissantes de soutien scolaire n'hésitent d'ailleurs plus à se présenter comme des contre-modèles : on y « apprend à apprendre », avec des cours individualisés et des enseignants par définition disponibles, loin des classes surchargées ou des collèges-ghettos des zones d'éducation prioritaire (ZEP).

Ce soutien est souvent souhaité par les parents de bons élèves, qui les voudraient encore meilleurs. Plutôt limité auparavant, pour des raisons de coût, aux couches les plus favorisées, le soutien scolaire gagne aujourd'hui les classes moyennes.

Au-delà de ce qu'elle révèle sur l'ampleur des attentes déçues à l'égard du système scolaire, cette situation est aussi un facteur particulièrement choquant d'inégalités supplémentaires, alors que les Français sont de plus en plus sensibles à l'aggravation de ces inégalités et, d'une façon générale, à ce qu'ils considèrent comme des injustices. Or qu'y a-t-il de pire pour des parents de condition modestes que de se dire qu'ils ne pourront pas, faute de moyens, donner à leurs enfants les mêmes chances de réussite que des familles plus aisées?

Le fait que ce phénomène ne soit pas spécifiquement français est une maigre consolation. La généralisation de ces systèmes d'appui scolaire montre tout simplement que la vie est perçue comme un parcours de plus en plus difficile, et l'école elle-même comme un combat, une compétition au quotidien.

Dans ce contexte, l'excellence paraît maintenant indispensable pour que les enfants « s'en sortent ». Sombre constat, décidément, qui devrait interpeller les pouvoirs publics, en grande partie responsables de cet état en fait, quelle que soit la couleur politique des gouvernements successifs.

*Le Monde*, éditorial du 2 mai 2005.

## Document 2

### Les cours particuliers s'érigent en « contre-modèle » de l'école

Aggravant les inégalités scolaires au détriment des élèves les plus démunis, le marché du soutien scolaire prospère. Il se nourrit de l'angoisse des parents, d'une compétition scolaire accrue et des défaillances de l'école. Dans un rapport réalisé pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école et évoqué par le quotidien *Libération*, dans son édition du 28 avril, le sociologue Dominique Glasman (Université de Savoie) montre comment les cours particuliers se sont érigés en « contre-modèle » du système scolaire, profitant de ses faiblesses.

Depuis dix ans, on assiste à « une expansion spectaculaire » des entreprises de soutien scolaire, constate l'auteur du rapport. *Academia*, *Keep-school* et *Complétude*, entre autres, voient leur clientèle et leurs résultats progresser. Cette croissance s'explique par l'instauration, durant les années 1990, de mesures fiscales qui permettent aux parents de bénéficier d'une réduction d'impôts de 50 % au titre des emplois familiaux. Ce cadeau fiscal a fait sortir de l'ombre une partie des cours de soutien non déclarée et a favorisé l'émergence d'un véritable secteur économique. Jusqu'alors cantonné aux classes aisées, il s'est étendu aux classes moyennes. En revanche, les ménages les plus modestes – qui ne sont pas imposables – ne profitent pas de cet avantage, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne recourent pas, eux aussi, aux cours particuliers.

Il n'existe pas d'étude quantifiant l'ampleur du soutien scolaire. Une enquête, menée entre 1989 et 1992 en Rhône-Alpes, faisait déjà état de 20 % à 25 % d'élèves suivant des cours particuliers durant l'année scolaire et de 36 % durant l'ensemble de leur scolarité. [...]

En France, les entreprises de ce secteur s'érigent en « contre-modèle », en « image inversée de l'institution scolaire ». « C'est ce qui fait leur succès », commente Dominique Glasman. Elles abordent des thèmes que l'école ne traiterai pas – ou pas assez – et mettent en avant leurs avantages comparatifs : « réactivité », là où l'école tarde à réagir; « individualisation » avec une aide spécifique par opposition

à un enseignement de masse; « choix de l'enseignant »; « garantie de résultats » et pas seulement obligation de moyens... Alors que l'institution scolaire se focalise sur l'enseignement des disciplines, les cours particuliers travailleraient davantage sur le « comment apprendre ». « L'exercice, l'entraînement, la répétition, l'acquisition d'automatismes qui libèrent l'esprit pour la réalisation de tâches complexes » sont une des constantes du soutien scolaire, révèle l'étude.

La réussite repose sur l'acquisition de savoir-faire et de techniques qui sont trop peu abordées à l'école. « L'expérience montre que dans les moments décisifs, lors des concours et des examens, les aspects que l'on pourrait dire techniques peuvent permettre de faire la différence », assure Dominique Glasman. Exemple : faire un devoir de mathématiques jusqu'au bout, dans un temps restreint suppose l'acquisition d'automatismes.

« Où et quand l'école enseigne-t-elle ces savoirs et ces techniques qu'elle exige sans le dire et qui, de fait, sont indispensables pour venir à bout des épreuves qu'elle organise? », s'interroge le sociologue. Sans rien changer à l'ambition des programmes; Dominique Glasman propose de ménager, dans l'enceinte scolaire, des temps et des lieux pour acquérir ces techniques. Il préconise « que l'étude surveillée soit réactivée, que la salle de permanence soit organisée et pensée comme une salle d'étude avec un personnel disponible pour les élèves... »

C'est en se donnant ces moyens-là, poursuit-il, que l'école pourra apporter une réponse à l'essor des cours particuliers et armer les élèves pour qu'ils soient en mesure de faire face à ce qu'elle exige d'eux.

Martine Laronche, *Le Monde*, 2 mai 2005.

**Annexe 2 : Diplôme Approfondi de langue Française – DALF C1 – Niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues – Fiche publiée par le Centre international d'études pédagogiques – [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr)**

Nature des épreuves	Durée	Note sur
<p><b>Compréhension de l'oral</b></p> <p>Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur des documents enregistrés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un document long (entretien, cours, conférence...) d'une durée d'environ huit minutes (deux écoutes)</li> <li>- plusieurs brefs documents radiodiffusés (flashes d'informations, sondages, spots publicitaires...) (une écoute).</li> </ul> <p><i>Durée maximale des documents : 10 min</i></p>	40 min environ	/ 25
<p><b>Compréhension des écrits</b></p> <p>Réponse à un questionnaire de compréhension portant sur un texte d'idées (littéraire ou journalistique), de 1500 à 2000 mots</p>	50 min	/ 25
<p><b>Production écrite</b></p> <p>Épreuve en deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthèse à partir de plusieurs documents écrits d'une longueur totale d'environ 1000 mots</li> <li>- Essai argumenté à partir du contenu des documents</li> </ul> <p><i>2 domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences</i></p>	2 h 30	/ 25
<p><b>Production orale</b></p> <p>Exposé à partir de plusieurs documents écrits, suivi d'une discussion avec le jury.</p> <p><i>2 domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences</i></p>	30 min Préparation : 1 h 00	/ 25
<p>Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100</p> <p>Note minimale requise par épreuve : 5/25</p> <p>Durée totale des épreuves collectives : 4 heures</p>	<b>Note totale :</b>	/ 100