



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en sciences

Spécialité : Français

Option : DIDACTIQUE

**L'activité de prise de notes en F.L.E. :
caractéristiques psycholinguistiques, fonctions et
usages dans les pratiques discursives à l'université.**

Présentée et soutenue publiquement par :
M. CHIALI Ramzi

Sous la direction de:
Mme HAMIDOU Nabila

Devant le jury composé de :

- | | | |
|--------------|-----------------------------------|---------------------|
| - Président | : Mme MEHADJI Rahmouna | Pr. Univ Oran2 |
| - Rapporteur | : Mme HAMIDOU Nabila | Pr. Univ Oran2 |
| - Examineur | : Mme CHIALI-LALAOUI Fatima zohra | Pr. Univ Oran2 |
| - Examineur | : Mme BENAMAR Naïma | Pr. ENS-Oran 1 |
| - Examineur | : Mme BENAMAR Rabéa | MCA Univ. Tlemcen |
| - Examineur | : Mme BENBACHIR NAZIHA | MCA Univ Mostaganem |

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je voudrais, en ce lieu, adresser mes plus sincères remerciements et profonds hommages à ma directrice de thèse Mme HAMIDOU Nabila, Professeur à l'université d'Oran, pour ses enseignements, ses encouragements et sa disponibilité lors la réalisation de cette thèse de Doctorat. Une dame à qui je souhaite présenter mes sincères salutations et gratitude pour sa présence et son soutien qui ont permis cette réussite.

Mes remerciements les plus profonds s'adressent, aussi, aux membres du jury, professeurs, formateurs et examinateurs qui nous font honneur en examinant et évaluant ce travail et qui n'apporteront, sans nul doute, qu'une étendue constructive et des connaissances de valeur à ce travail.

Mes vives gratitude vont aussi à l'ensemble de mes professeurs que j'ai eu à rencontrer, à côtoyer et qui ont fait naître chez moi cette soif de la connaissance mais aussi l'amour du métier.

J'adresse aussi, mes plus profonds et distingués remerciements à mes très chers parents, mon épouse et mon petit garçon, qui n'ont jamais cessé de m'encourager et me pousser vers l'acheminement d'un travail de recherche qui n'est autre qu'une expérience formidable.

Je tiens aussi à saluer et à présenter mes amitiés à ma famille du département de français de l'université de Tlemcen, des personnes parmi qui je retrouve depuis dix années cette complicité et ce professionnalisme dans l'exercice de notre noble fonction.

Mes amitiés s'adressent aussi à toute personne ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche.

SOMMAIRE

SOMMAIRE

Introduction

PARTIE I : DE L'ECRIT A L'ORAL EN FLE

- Chapitre I : Le français, de l'institution à la pédagogie ; la question de représentation.
- Chapitre II : Les compétences de l'écrit et de l'oral, vers une problématique de la compréhension.
- Chapitre III : La compréhension, une compétence d'interprétation et de construction.

PARTIE II : LA PRISE DE NOTES, UNE ACTIVITE SCRIPTURALE MULTIDIMENSIONNELLE.

- Chapitre I : La prise de notes, une technique au service de l'activité pédagogique
- Chapitre II : La mémoire, une contribution à l'activité de la prise de notes.
- Chapitre III : De la compétence à l'activité, pour une conception pédagogique.

PARTIE III : ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES ET APPROCHES DIDACTIQUES.

- Chapitre I : Exploitation du contexte de la prise de notes.
- Chapitre II : La prise de notes comme discours intermédiaire.
- Chapitre III : Contexte d'usage et de réécriture, de la prise de notes à la production du sens.

CONCLUSION.

BIBLIOGRAPHIE.

TABLES DES MATIERES.

ANNEXES

INTRODUCTION

Les programmes tels qu'ils sont conçus aujourd'hui dans l'éducation nationale, sont censés préparer l'apprenant à réaliser des tâches multidimensionnelles. Cette perceptive a pour objectif premier de permettre une approche collaborative et accroître les chances de réussite de l'apprenant type.

De surcroît, il serait de rigueur de décrire ce processus comme étant un modèle d'efficacité dans l'insertion socioprofessionnelle de l'individu. L'école d'aujourd'hui prend et considère l'individu comme actant participant à sa formation, une formation qui serait d'une totale complexité en apparence mais avec des concepts construits de telle manière que la structure du dit « individu » que nous considérons comme apprenant en institution serait en parfaite osmose avec le système éducatif.

Lire, écrire, décrire, argumenter, narrer, calculer, dessiner, réfléchir autant de tâches que l'apprenant algérien est censé réaliser, dans une première approche, à l'école et par la suite les exploiter dans un contexte plus large, celui de la vie quotidienne.

Notre propos s'inscrit, pour les besoins de notre étude, dans une situation de formation efficace, en outre intégrer notre réflexion dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française. Nous discutons à l'heure actuelle de compétences, de performances, d'insertion socioprofessionnelle voire même culturelle. Une terminologie réservée jadis aux professionnels et autres spécialistes mais qui serait accessible actuellement à un public plus large. Un public captif par l'éducation, par le système éducatif, et le processus d'enseignement/apprentissage.

Ainsi, la psychologie de la société, en perpétuelle évolution, enseignerait à l'environnement de l'apprenant une conduite à tenir face aux composantes du système éducatif et qui rendrait ce dernier plus efficace, même opérant sur sa composition. La connaissance, une philosophie, un état d'esprit, un confort, une propriété que l'on acquiert ; dans une définition plus large mais scientifique, elle désignerait un rapport actif au monde qui vise à s'en faire une représentation et à l'expliquer. Cette activité associe l'action et la réflexion. Toute connaissance demande, ainsi, du temps pour se constituer et l'emploi d'une stratégie appropriée.

Retenons dans une première lecture la notion de représentation et selon (Moscovici, 1984) la question des représentations est un acquis social et individuel qui sert à comprendre des réalités de l'existant. Ces réalités, nous pourrions les traduire sous formes diverses selon les besoins et les contextes : réalités de l'Homme, réalités du savoir, réalités de la connaissances, réalités sociales et relationnelles, réalités culturelles, historiques, politiques, religieuses...l'ensemble nous donne une vision globale sur l'individu dans son environnement.

Une interrogation s'impose alors et qui relève de l'implication des individus de statuts différents, de par leurs positionnements intellectuels dans les formations institutionnelles. Ainsi, l'apprenant considéré comme acteur sociale est-il conscient de cet acquis socio-intellectuel ? Un acquis relativement structuré qui permet son intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage. Nous avançons cela de la sorte afin de comprendre la vision de l'apprenant de ce qui fait sa formation et comment est faite sa formation.

En réalité, l'enseignement/ apprentissage de par sa composition va au-delà de ce qui est apparent. Nous pensons aujourd'hui que l'école n'est plus un lieu d'acquisition de savoir ordonné et limité mais une

architecture complexe où l'apprenant acquiert une compétence plus efficace, celle de la réflexion. Cette dernière dans sa définition la plus basique est une forme d'attention, qui est à son tour l'attitude ou l'acte de l'esprit qui se concentre sur un seul objet. Réfléchir c'est la compétence à adapter son comportement au contexte. Une activité mentale autonome où le libre arbitre constitue l'essence de l'activité. Cependant, cet exercice est celui de l'admission de la liberté individuelle en contexte commun.

Réfléchir c'est aussi se comporter intellectuellement de façon organisé de sorte à stocker une somme d'information dont la finalité est un traitement épisodique et contextualisé.

Cette construction « épistémologique » qui nous renvoie vers la réalité de l'apprenant nous permettrait de comprendre son comportement et son état d'être dans l'accomplissement de tâches de différentes natures.

Que demande la société dans un contexte large et que demande l'école dans un contexte plus restreint ? La réalité veut que l'apprenant soit apte à faire face à une demande pressante et permanente qui faciliterait l'acquisition des compétences.

Pour ne retenir que ce qui nous intéresse et donc des tâches telles que la lecture et l'écriture, interrogeons-nous sur la manière dont intervient la réflexion dans la construction des connaissances. Soit, comment l'apprenant algérien en contexte universitaire organise une ou plusieurs stratégies efficaces dans la rétention et l'assimilation de la connaissance ?

L'apprenant est censé produire, façonner, réaliser, selon l'emploi, un discours oral et/ou écrit dans une situation organisée suite à des

consignes ou en absences de consignes qui s'inscrit dans la tradition support du processus d'enseignement/apprentissage.

Répondre à une interrogation, formuler une interrogation, produire un texte, s'exprimer à l'écrit sont des tâches à réaliser selon un modèle dont l'efficacité n'est point aléatoire. Il s'agit d'accomplir des fonctions pour répondre à des besoins spécifiques. Par ce mode opératoire l'apprenant est à même de construire ses compétences en vue de les transformer en performances.

Tel que nous l'avons présenté, ces fonctions nécessitent une réflexion, puisqu'il ne s'agit pas d'écrire ou produire mais plutôt quoi écrire et quoi produire. De plus, intervient la dimension « comment écrire ou produire ? ». Par quel mode opératoire l'apprenant structure sa réponse. Il ne s'agit pas de répondre à une question sous son format traditionnel mais plutôt de comportement, principalement cognitif, que l'apprenant adopte afin de s'inscrire efficacement dans le processus de formation.

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres.

Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires¹.

D'une part, la production écrite dans sa forme régulière n'est pas une aptitude isolée. Son acquisition est liée à la lecture puisque ces deux

¹ Programme d'études en FL2 - I (7e) – Document de mise en œuvre – 1998

aspects du langage écrit se développent et se déploient par la suite de façon parallèle et interdépendante.

D'autre part, la production écrite, dans une acception plus large, où nous traitons d'une réalisation stratégique dont la finalité serait la présentation et la mise en place de la pensée de l'apprenant. Une production non destinée à l'évaluation régit par un système d'évaluation qui traite du contenu, du style, de l'organisation du texte et des règles de langue et de la structuration de la pensée dans l'acte rédactionnel.

La question de l'écriture est traitée selon différentes perceptions de l'objet en question. Cela nous enseigne sur le genre d'écriture : romanesque, poétique, journalistique, sur la notion du support de l'écriture : manuscrite, dactylographiée, l'intégration des technologies de l'information et de la communication.

L'écriture n'est pas réductible, comme l'explique entre autres Yves Reuter dans son analyse des liens entre le rapport à l'écrit et l'échec scolaire, à une simple technique mais constitue un outil culturel, une manière d'être au monde, une manière de penser et de se penser, une forme de culture. Il rappelle également que la forme scolaire est fondamentalement scripturale dans sa culture.

Ainsi, l'écriture comme activité serait chez l'apprenant, de tout niveau, une représentation du monde mais aussi de soi. Ce dernier marqué et chargé d'un parcours scolaire identifié et identifiable lui permet de structurer cette activité dans une optique cohérente et serait apte à engager une stratégie efficace pour matérialiser sa pensée et ainsi répondre aux différentes problématiques proposées dans une salle de cours. Notons que ce discours et cette intervention est en rapport étroit avec l'enseignement des langues étrangères et de la langue française en particulier.

Cette illustration de ce que peut être l'activité scripturale ne serait en réalité qu'un indice de compétences reconnue chez le jeune apprenant.

Par ailleurs, cela nous permettrait d'identifier les différentes compétences et modes opératoires composants l'activité scripturale.

Dans une approche relativement restreinte, notre attention est portée voir associée à un type d'activité scripturale s'inscrivant dans un registre transversale celle de la prise de notes en langue française et en cours de français.

Selon A. PIOLAT

« Les notes sont, dans la plupart des cas, de brèves indications recueillies par écrit en écoutant, étudiant, observant, travaillant, sans oublier celles réalisées pour accomplir les tâches de la vie quotidienne. Leur fonction majeure est de stabiliser de façon plus ou moins explicite de l'information dans toute situation dont il conviendra de se souvenir, à l'aide d'une mémoire externe écrite pour entreprendre des activités aussi disparates que faire ses courses, apprendre la géographie du Japon ou rendre compte des propos échangés dans un procès »

A ce titre, prendre notes serait sujet au même mécanisme enclenché chez l'apprenant lors de l'activité d'écriture traditionnelle¹ faisant partie du programme FLE, sachant que dans le cadre et contexte scolaire algérien, le statut de langue française est celui d'une langue étrangère. Bien que dans la réalité sociolinguistique algérienne, le français conserverait une large influence dans la vie sociale et culturelle du pays. Ce qui implique que son enseignement institutionnel en tant que langue étrangère relève d'une approche didactique divergente de la réalité sociolinguistique. Il s'agit

¹ Nous désignons par « écritures traditionnelle » toute activité scripturale au sein d'une salle de cours : dictée, copie...

plutôt d'une réforme¹, dont l'adaptation aux réalités du terrain et aux besoins des apprenants, nécessiterait une lecture plus approfondie de l'état de l'existant.

Mais qu'en est-il de l'enseignement de l'écrit dans les écoles algériennes ? Traditionnellement on demande, à juste titre, aux apprenants d'écrire sans leur montrer quoi et comment écrire.

En ajustant et additionnant la pratique de l'écrit à la pratique de la lecture, nous considérons cette activité comme principale modératrice de l'écriture. En somme, la lecture permet l'écriture. Toute inspiration viendrait, donc, de la lecture. En théorie, cela semble une évidence, puisque l'apprenant s'appuie sur un procédé de rétention de l'information, de sélection, de synthèse, de reformulation et par la suite de rédaction. Il s'agit dans ce cas d'une combinaison de deux tâches dont la nature serait totalement différente.

Pour-ainsi-dire, notre travail de recherche sur l'activité de l'écriture ne se résume pas à analyser l'acte scriptural en tant que reproduction et la reformulation mais nous traitons de l'invention et la création et de la nature du discours source, le texte originel. Une interrogation s'imposerait dans ce cas pour déterminer le comportement de l'apprenant face au texte, écrit et/ou dit². Recopier, écrire à partir d'un support pédagogique tel que le manuel scolaire ou le tableau noir ou le discours de l'enseignant sont des pratiques fondamentales dans l'acquisition de la compétence de l'écriture.

¹ La réforme du système éducatif en Algérie, mise en œuvre progressivement depuis 2003, est à l'origine d'une refonte pédagogique qui focalise sur les méthodes et approches d'enseignement.

² Pour les besoins de notre étude nous désignons par le terme « texte » le discours de l'enseignant.

Cela est en réalité un comportement consigné par l'enseignant où l'autonomie de l'apprenant n'est pas assez exploitée, puisque l'apprenant, dans ce cas, n'appliquera que la volonté du tuteur sans pour autant être conscient et responsable de son geste.

Notre travail de recherche sera porté, conformément à une approche didactique, sur la prise de conscience et le degré d'autonomie de l'apprenant lors de la tâche rédactionnelle.

Afin de délimiter notre champ de recherche, nous considérons la prise de notes comme activité scripturale dont la finalité serait la production et l'expression écrite partiellement autonome. Etant donné que la prise de notes est un mode opératoire qui nécessite, de par sa composition, une attention particulière dont celle de la mémorisation, de la concentration et de l'attention, de l'organisation et de la structuration chez l'apprenant ce qui déterminera sa responsabilité et la prise de conscience de cet acte ou activité rédactionnelle. Cette considération motivera notre engagement afin de comprendre cette situation. En somme, nous tenterons de comprendre le rapport entre l'apprenant et l'activité de prise de notes.

Pour ce faire, nous tenterons à travers ce travail de répondre à une problématique qui s'inscrit dans la logique de l'acte scripturale. Ainsi, écrire ne se résume plus à former des lettres, à combiner des syllabes ou des énoncés mais aura une finalité transversale, celle de prendre notes lors d'activités interactionnelles en cours de langue française. Cela nous amène à poser comme suit, une somme de questions, que nous jugeons élémentaires pour éclaircir le contexte d'étude :

- ✓ Quelle est la nature des enseignements dispensés dans l'éducation nationale en matière de langue français, dont la visée et la finalité sont la compétence de l'écrit en vue d'une prise de notes efficace ?

- ✓ Quel comportement l'apprenant adopte pour la réalisation de l'exercice de prise de notes en contexte universitaire ?
- ✓ Quels facteurs déterminent l'acquisition de la prise de notes comme compétence structurée ?

Subséquemment, cette recherche se propose de rendre compte de l'acquisition de la compétence de la prise de notes, cela à travers un enseignement porté sur les compétences d'ordre institutionnel à savoir l'expression de l'écrit et de l'oral. Notre objectif est de comprendre le mode opératoire délimité par les apprenants en contexte universitaire dans une phase d'exploitation d'acquis dans un enseignement favorable à une prise de conscience des compétences relatives à l'écriture, la rédaction et l'expression scripturale.

Ainsi, nous tenterons à travers une réflexion sur les compositions et la structure des différentes compétences cités précédemment en différents contextes, en d'autres termes, nous traitons d'une gestion de différentes composantes pédagogiques acquises en contextes scolaires, en contextes universitaires et exploitées dans différentes situations de communication.

Par ailleurs, rappelons que l'intérêt premier de notre étude est de cerner et considérer la prise de notes comme activité et compétence dans l'acquisition du savoir mais aussi la transformation des connaissances dans un premier temps et dans la transformation du discours universitaire dans un second temps. En somme comprendre les différentes opérations mentales, intellectuelles, cognitives mais aussi il s'agit des stratégies que les étudiants adoptent majoritairement face aux cours à caractère universitaire.

Nous avons scindé notre travail en trois parties que nous avons consacrés à des analyses de contextes théoriques et observer la nature

des composantes pédagogiques des compétences que nous traitons et que nous avons cité antérieurement.

La première partie que nous avons intitulée « De l'écrit à l'oral en FLE » portera sur une réalité pédagogique alimentée par une description théorique. L'important est de rendre compte de l'état de l'existant et de la genèse d'une société plurilingue, où les fondements pédagogiques en FLE font que les compétences à acquérir sont soumises à un conditionnement et une gestion des aptitudes par une langue différentes. Dans ce sens nous traiterons dans la section « I » de l'évolution de langue française en contexte algérien en période coloniale vers la période de mondialisation et d'avènement scientifique.

Dans une seconde lecture, et dans une même démarche théorique, nous nous intéressons aux compétences que nous observerons tout au long de notre recherche, en l'occurrence la compétence de l'écrit et de l'oral. L'objectif étant de délimiter le contexte de formation institutionnelle, mais aussi de tenter d'expliquer à travers des conceptions scientifiques les opérations dans leurs fonctions intellectuelles.

La seconde partie portera dans un premier chapitre sur la prise de notes, que nous avons considéré dans sa composante technique et organisation en tant qu'activité. Dans ce sens nous tentons de joindre cette compétence à des compétences scripturales et de compréhension. Cela nous permettra d'identifier la composition intellectuelle et stratégique de la prise de notes comme compétence puisée dans les structures de l'écrit et de l'oral, tels qu'ils sont organisés dans les programmes de l'éducation nationale.

Par ailleurs, dans un second chapitre de la même partie, nous relevons un élément que nous considérons comme fil conducteur de dite

activité, il s'agit pour nous de traiter la mémoire comme facteur déterminant à la prise de notes en contexte FLE.

Cette lecture nous mènera à identifier le comportement cognitif principalement dans l'interprétation de l'information dans un discours universitaire à caractère magistral. De plus, nous tenterons d'injecter notre étude dans un modèle d'exploration des caractéristiques déterminantes de la formation à l'université.

En outre, nous tenterons d'expliquer cette phénoménologie de continuum dans la formation pré universitaire et en concordance universitaire.

Dans la dernière partie, scindée en trois chapitres nous présenterons le cadre méthodologique de notre recherche où nous exposerons notre deuxième partie de notre problématique, nos hypothèses de recherche et nos objectifs de recherches. Puis, après avoir présenté le contexte et le public choisis, nous expliciterons trois contextes exploratoires de l'activité de prise de notes. L'objectif étant de comprendre l'état des lieux dans une conjoncture universitaire en rapport avec des modèles de formation théorique.

L'objectif de notre recherche dans son intégralité est de comprendre la prise de notes comme activité intermédiaire dans l'assimilation du discours source, celui de l'enseignant, sa valeur sémantique, stratégique en tant que discours intermédiaire en vue d'une exploitation vers un discours cible sujet à une assimilation efficace et une évaluation critique des contenus dispensés.

Partie I

DE L'ECRIT A L'ORAL EN FLE

CHAPITRE I

Le français, de l'institution à la pédagogie ; la question de représentation

Toutes études dans le domaine de la didactique des langues et cultures et plus particulièrement en didactique du FLE, nécessiterait un traitement de l'historique de ce métissage linguistique qui, force est de constater, à donner naissance à une société plurilingue. Une approche sociolinguistique de l'état de l'existant aura pour finalité de déterminer le profil langagier de l'apprenant. Ce dernier étant actant social serait caractérisé par cette aptitude à discourir toute représentation sociale, culturelle, intellectuelle en plusieurs dialectes, voir plusieurs langues.

Cet héritage plurilingue puise ses fondements dans la présence du colonisateur étranger. Espagnol, ottoman et plus tardivement français. Le colonisateur a pour objectif premier d'effacer toutes traces de culture originelle au détriment d'une culture nouvelle. Une culture originelle inscrite dans l'identité du colonisé entrainera un rapport de force avec le colonisateur. En partant de ce constat toute cohabitation est impossible, plus encore cela éveillera une prise de conscience qui devancera l'incrustation du colonisateur dans la sphère sociale autochtone.

1. L'enseignement en période précoloniale :

Bien que, l'enseignement de la langue française fut réservé à une classe de la population du fait que l'Algérien de par sa conception identitaire

s'orientait vers l'enseignement de l'arabe au sein des écoles coraniques, zaouïas¹ et medersa², la cohabitation au sein des populations³ permettait, dans un sens, ce partage linguistique et langagier.

La réalité veut qu'un rapport de force s'installe entre le colonisé, identifié comme sujet inférieur et le colonisateur qui est quant à lui de race supérieure, apportant un renouvellement, un développement et une civilisation moderne. Pour autant, que cette équation de partage et de propagation de la langue française sous une forme non-institutionnelle et pour les besoins de communication immédiate aurait comme conséquence l'anéantissement partiel dans une perspective totale de l'identité arabe. Une identité repérée comme élément déclencheur de différentes formes de révolution obstruant la présence, à grande échelle, du colonisateur.

M. Quitout cité par Yaalaoui Abdelkrim Wafaâ (2007) annonce que :

« Le pouvoir colonial aura donc à cœur de désintégrer tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne pour leur substituer les référents de l'état colonial, symbolisés par la puissance militaire, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout le pouvoir d'une langue, la langue française, devenue de fait l'instrument des institutions coloniales et le medium par lequel passe désormais la communication entre l'état et ses sujets administrés, ce qui bouleverse totalement la réalité quotidienne de l'homme algérien »

De cette réalité historique, émane l'idée que le colonisateur tente à travers une démarche, en apparence déstructurée et démesurée de par

¹ « Associations religieuses qui consacraient leurs activités au culte des saints ; elles délivraient un enseignement religieux aux enfants d'âge scolaire » (k. Kateb : 2005 : 20).

² « Établissement d'enseignement coranique de niveau secondaire ou supérieur » (A. Queffelec : 2002 : 409).

³ Une cohabitation algéro-française dans certains quartiers des villes selon les répartitions géographiques.

l'opposition locale, opte pour une instruction en faveur de l'acceptation d'une présence étrangère. Cela est concrétisé lors de l'admission des enfants algériens dans l'école française à travers l'enseignement de l'histoire et la civilisation française.

C'est ainsi que, l'enseignement aux algériens dans les écoles françaises en Algérie s'appuyait sur les mêmes programmes dispensaient en France Métropolitaine. De même que la langue française bien qu'enseignée à un public non-natif avait le statut de langue maternelle.

2. Le français en période postcoloniale :

Suite à l'indépendance, l'Algérie en tant que nation souveraine et autonome se doit de récupérer tout indice identitaire et culturel. C'est ainsi qu'une mutation institutionnelle et éducative, à long terme, se voit concrétisée dans l'optique d'une insertion sur la scène internationale.

Cependant, une présence étrangère de 130 ans ancrée dans un espace culturel, social, identitaire, politique et même religieux pose une problématique de discernement entre l'acquis et l'authentique. A défaut de moyens humains et matériels, le pouvoir politique en place se voit dans l'incapacité de remédier, dans l'immédiat, à cette situation conflictuelle. D'ailleurs, la scolarisation et système éducatif est façonné selon le modèle français.

« La scolarisation massive et généralisée de tous les enfants de la nation. Elle est organisée selon le modèle de l'école coloniale française plus au moins remanié et assure à tous les enfants, une scolarité de six années d'enseignement gratuit et obligatoire. Les enseignements se donnaient en français à tous les niveaux et matières du curriculum. L'arabe ne présentait qu'un tiers du volume horaire global en primaire et environ un quart au collège et au lycée étant donné que toutes les matières s'enseignaient en français » K. Kateb (2005)

L'école fondamentale naquit de la volonté de revaloriser la langue arabe comme langue officielle du pays, selon l'ordonnance N°35-76 du 16 Avril 1976¹, et léguer l'enseignement des langues étrangères au second plan. Nous ne pensons guère que cette démarche rendait de l'hostilité en vers le pays colonisateur mais plus une remédiassions à cet imaginaire collectif imprégnée d'une culture étrangère. La situation est telle que l'apprenant algérien est sensé communiquer en langue arabe, symbole d'une autonomie totale du pays et de la nation. L'Algérie n'est plus une ancienne colonie française mais une nation à part entière, pourvue d'une identité particulière référencée et référentielle à l'échelle mondiale.

C'est ainsi que la refonte et le renouvellement du système aura pour finalité un enseignement des langues étrangères, principalement, la documentation et la communication en situation d'enseignement/apprentissage institutionnel qui est l'école. La langue française est au final une langue étrangère et nullement langue de socialisation.

« A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre :

- ✓ D'accéder à une documentation diversifiée en langue étrangère.
- ✓ D'utiliser le français dans des situations d'enseignement [...] en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique.

¹ La loi du 23 janvier 2008 no 08-04 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, appelée aussi plus simplement Loi d'orientation sur l'éducation nationale fixe les dispositions fondamentales régissant le système d'éducation et redéfinit les missions de l'école et les principes fondamentaux de l'éducation nationale. La loi est précédée d'un long préambule qui sert à présenter l'idéologie arabo-musulmane devant imprégner l'école algérienne. L'article 105 abroge l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

- ✓ De prendre conscience, dans des situations d'interlocutions concrètes, des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux.
- ✓ A la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale »¹

Cet engagement envers la langue arabe, langue officielle, propriété culturelle et identitaire, écarterait, selon cette conception, toutes cultures de dépendance au pays étranger qui est la France. La problématique qui surgit par la suite répond quant à l'efficacité de ce système éducatif. Inculquer des valeurs communes d'origine authentique avec cette notion de connaissance des langues étrangères dans des secteurs particuliers, notamment l'enseignement supérieur et qui donnera lieu à une fracture linguistique dans le secteur de l'enseignement.

3. La fracture linguistique et politique d'arabisation

Nous désignons par politique linguistique une composition de choix conscients, réfléchis et imposés selon une constitution qui concernent les rapports entre les langues et la vie sociale, mais aussi sa concrétisation au sein de la culture imaginaire collectif. Ainsi, compte tenu des réactions antifranaïaise et anti-francophonie, le statut de la langue arabe connaît incontestablement un renouvellement et une réforme qui vise à mettre fin à une utilisation du français élargie jusqu'aux administrations publiques.

Inconsciemment et de par sa formation, l'administration publique composée d'une masse fonctionnaire utilisant la langue française fera face et

¹ Programme de français Enseignement secondaire 1AS - 2AS - 3AS : p6.

constituera une forme de résistance, sur le plan linguistique¹. L'état mis en place ne pouvant soustraire ces fonctionnaires de la réalité sociopolitique, s'oriente vers la promulgation de lois et de décrets ayant trait à l'arabisation.

A titre d'illustration, le décret n° 64-147 du 28 mai 1964, article 2 relatifs à l'exécution des lois et règlements² sera une forme d'exhortation à la langue arabe dans le cadre administratif en proposant une lecture en langue française. Il s'agit, pour nous, de protéger le locuteur algérien de langue française tout en inculquant progressivement les valeurs et l'importance de la langue arabe dans la société à commencer par la scène politique. En ce sens un second concept est régularisé, celui de la planification linguistique, intégrer la langue arabe dans les structures identitaires, sociales et relationnels.

« L'expression politique linguistique est plus souvent employée en relation avec celle de planification linguistique : tantôt elles sont considérées comme des variantes d'une même désignation, tantôt elles permettent de distinguer deux niveaux de l'action du politique sur la/les langue(s) en usage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions (étatiques, régionales, voire internationales) de considération de choix, de perspectives qui sont ceux d'une politique linguistique »³ BOYER H.

Cette réforme de réconciliation avec l'héritage linguistique francophone vise à réintégrer la langue arabe dans l'esprit collectif au delà de l'administration en place.

¹ Bien que sur le plan culturel et social, le fonctionnaire algérien de langue française admet les paramètres historiques et culturels étrangers, il n'en demeure pas moins qu'au sein d'une partie de la vie socio-économique, il est locuteur français.

² 1) Le Journal officiel est rédigé en langue arabe.

2) À titre provisoire, il comporte également une édition en langue française.

Dans le système éducatif, cette politique d'arabisation ne serait point en faveur d'une société plurilingue. L'éducation nationale dispense alors un enseignement en langue arabe basée sur le discours identitaire et qui entravera les composantes du discours scientifique. Ainsi, l'école réoriente sa perspective et tente à travers cet enseignement de réduire l'étendue de la langue française aux seins des écoles algériennes. L'enseignement de texte sur la base de la religion musulmane ancrera une idéologie nouvelle qui mettra en conflit le savoir scientifique et le politiquement correcte.

*« L'islam et la langue arabe ont été utilisés comme forces de résistance et d'opposition à la politique de déculturation et de désarabisation du peuple algérien mais aussi comme facteurs de cohésion et d'union »
QUEFELEC and al.*

4. Impact de l'arabisation dans l'enseignement supérieur :

Bien que la politique de l'arabisation ait concerné différents secteurs dont l'éducation nationale, le secteur de l'enseignement supérieur continuait à dispenser un enseignement en langue française. Des savoirs et des connaissances acquis dans une langue étrangère, relevant d'une science d'une langue étrangère ; le passage du palier du secondaire vers celui de l'université est concrètement un obstacle à la validation et l'exploitation des connaissances acquises dans le cycle antérieur.

Bien que la langue française, à un niveau élevé, celui de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est considéré comme langue d'ouverture et de mondialisation, l'ancrage d'une idéologie arabo-musulmane chez les apprenants obstrue à son apprentissage efficace. Résulte alors cette notion d'interférence sur les bancs de l'université algérienne.

« L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu. Cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident. » (Medane. H)

Lorsqu'à l'heure actuelle nous évoquons l'interférence « linguistique » on reprend la question du bilinguisme comme solution à l'échec dans la continuité du parcours scolaire/universitaire. Cependant, il serait de rigueur de reprendre la question de la langue arabe et la déterminer comme langue à part entière, structuré avec un système grammatical performant, apte à assumer son rôle de vecteur d'idées philosophiques et humanistes. Une contribution dans la sphère scientifique et intellectuelle qui va au-delà des représentations traditionnelles même rétrograde de l'arabe comme langue de la religion islamique dans une dynamique conservatrice. Dans ce sens et par les composantes de la révision des programmes scolaires en 2008, on focalise davantage sur l'enseignement de la langue française comme élément à part entière du paysage linguistique. Augmentation des volumes horaires, révisions des contenus, réadaptations des outils pédagogiques, réhabilitation des nouvelles approches et méthodes d'enseignement, l'incorporation des TIC. L'enseignement de la langue ne se limite plus aux règles grammaticales et syntaxiques mais valorise une communication en français en situation intra et extra scolaire.

Dans la société d'aujourd'hui et celle d'autre fois, la pratique de l'écrit est omni présente. Sous un format de hiéroglyphe, alphabet latin, chiffre, l'Homme a toujours gardé et préservé une trace de son passage, ses déplacements, son avènement, en somme son histoire.

Les méthodes et format d'écriture sous l'ère numérique ou manuscrite ne sont en réalité qu'un modèle en perpétuel mutation que la société et l'homme en particulier ont déployé à différentes fins et objectifs.

Dans l'imaginaire collectif, nous supposons que l'écrit est une réalité sociale, un acquis transmissible de génération en génération pour les besoins de la communication, la correspondance, le partage, l'annonce et la délivrance de la pensée. Un système de signe conventionnel, même complexe dont l'objectif est de mettre en relation les constituants de la société.

Ecrire pour divulguer, pour joindre ou pour marquer les esprits la société à travers ce concept ne fait aucune transgression, il s'agit en réalité de préserver son identité pour les besoins de l'histoire de l'humanité.

« L'écriture n'a pas été « inventée », comme on le croit couramment, pour traduire sur un support la langue parlée ; la recherche d'une correspondance entre les deux langages se fera plus tard, dans certaines cultures. L'utilisation de signes inscrits ou dessinés, voire gravés, sur des tablettes répond à de tout autres préoccupations. » (in J.F. Halte, M. RISPAIL)

L'écriture serait dans un monde structuré une manière de penser, une forme de représentation du monde, de représenter graphiquement une langue, certes en perpétuel mouvement et mutation de par ses caractéristiques et systèmes grammaticaux mais dont les objectifs demeurent identiques à travers les périodes historiques. Cette procédure, toute fois contestée, rompt toutes formes de clivages dans l'histoire de l'homme.

5. L'écrit institutionnel, une coordination de compétences.

À l'école on enseigne l'écriture, pour le développement mental et intellectuel, mais aussi pour la « matérialisation » du soi. Un instrument et une mécanique enseignés dans une perspective communicative

principalement. D'ordre personnel, professionnel, administratif, la tendance est de marquer et de laisser trace.

Sous son format traditionnel, l'apprentissage de l'écriture passe, dans un premier temps par l'architecture et la jointure de signes typographiques dont l'assemblage donne lieu à un dessin, un code compréhensible par les actants d'une même société. Son enseignement est une étape clé dans le développement de l'enfant. Ecrire peut sembler d'emblée une pratique, un geste individuel et personnel qui écarte toute forme de communication. On écrit pour combler un vide, pour restructurer sa pensée.

En situation d'enseignement/apprentissage la motivation quant à l'acte d'écriture est tout autre. Danielle Bailly cite

"Contrairement à ce qui se passe pour l'expression écrite en milieu naturel, on n'écrit en classe que pour simuler une situation d'utilité communicationnelle. Comme pour l'expression orale, le travail sur l'expression écrite impliquera donc au départ la nécessité de motiver l'élève pour faire retrouver à cette activité d'écriture, à l'aide d'objectifs opérationnels, une nouvelle fonctionnalité : là s'enracinera la genèse des idées que l'élève développera, en rédigeant de manière graduellement plus autonome."

Cela démontre que l'écriture ou la pratique de l'écriture en contexte institutionnel¹ a des visées et finalités qui vont au-delà du principe de laisser »trace d'un mouvement ». En d'autres termes, écrire à l'école c'est aussi responsabiliser l'apprenant en le mettant dans des situations de communication définies par des consignes et objectifs qui stimulent sa pensée, aident à la structurer et introduire des finalités, essentiellement objectives, où l'apprenant va écrire non pas pour soi mais aussi pour et avec

¹ Nous désignons par « contexte institutionnel » l'école par sa composition et structure formelle.

l'autre, un destinataire potentiel se situant comme interprète d'un message « x » selon un format « x ».

De ce fait, la spécificité de l'écriture et en particulier de la production écrite à l'école ne réside pas dans l'acte en question mais dans l'organisation de l'activité. Dans la théorie de la communication, la production écrite est : *« une activité de production d'un texte écrit vue comme une intégration entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit »*¹

5.1. Difficultés dans l'écriture et la production écrite :

L'écriture exige et impose la proximité d'une multitude d'aptitudes engagées simultanément, nous évoquerons entre autres : une connaissance de la grammaire, une conscience de l'orthographe, le choix du vocabulaire et du lexique, la mécanique graphique, la ponctuation, l'utilisation de majuscules, l'élaboration du contenu et la conformité aux consignes et directives des auxiliaires et accompagnateurs de l'enseignement. Il ne s'agit nullement de contraintes pathologiques mais obstacles qui toutes fois positionnent l'apprenant dans l'incapacité, à des degrés différents, de réaliser et assumer la tâche de produire un écrit efficace.

L'apprenant type et tout au long de son parcours scolaire est en perpétuelle mobilité de rétention de l'information. Dans l'enseignement des langues étrangères ces informations sont principalement d'ordre morphosyntaxique. Un répertoire organisé dans son approche d'enseignement que l'apprenant est censé transformer en performance en vue de réaliser et assumer de nouvelles activités.

¹ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A. S., 2008, p. 174.

5.2. Une production écrite autonome et efficace :

Pour rendre un élève autonome dans sa production écrite, il convient pour lui de maîtriser six savoir-faire fondamentaux:

- ✓ Analyser et identifier un sujet
- ✓ Mobiliser ses connaissances
- ✓ Utiliser ces connaissances à bon escient
- ✓ Compenser, savoir reformuler
- ✓ Développer, organiser et planifier ses idées
- ✓ Contrôler sa production à posteriori (se relire, nuancer, amender)
(Marie MILLER- IUFM d'Alsace)

Selon une lecture sommaire de ces « savoir-faire » nous considérons ces pré-requis comme étant totalement assimilés du fait de leur conception, en apparence, élémentaire.

De la sorte, l'activité de production écrite serait organisée comme suit :

- ✓ Analyser et identifier un sujet relève du domaine de la compréhension du thème et la -Matière de l'exercice, ainsi l'apprenant s'appuie sur la lecture comme acte fondamental au discernement de l'objet du discours.
- ✓ Une mobilisation des connaissances qui consiste à associer des connaissances antérieures pour une construction sémantique dans l'immédiat.
- ✓ Utilisation de ces connaissances dans une logique et un ordre spécifique en vue d'une cohésion de sa pensée.
- ✓ Un travail de reformulation qui est structuré en fonction du lexique engagé, cette tâche de reformulation aura donc comme finalité une

appropriation du discours dans un niveau de langue approprié. Cela évitera un moment de blocage dont la suite serait, à titre d'exemple, le hors sujet.

- ✓ Développer les idées assimilées ou construites sur bases de données élémentaires ou lecture première dépendrait du niveau de la création chez l'apprenant. Une compétence dont l'efficacité dépend de l'effort intellectuel du scripteur, de sa vision de l'objet traité.
- ✓ Dernière étape qui est celle de retravailler son travail, pour ainsi l'exercice de relecture, voire « rerelecture » est quant à lui stimulé par la motivation et la volonté de réussir à un degré élevé.

K. Julié parle de mise en texte. Il s'agit pour l'élève de cerner:

- le but (narrer, décrire, comparer, discuter, persuader, informer)
- le contenu (thèmes, idées concepts, sentiments...)
- l'organisation logique des idées
- le type de texte (lettre, rapport, réponse, publicité, poème...)
- la langue (grammaire, vocabulaire, cohésion interne)
- le style et niveau de langue exigés.

Cette approche discutée dans cette logique relèverait aussi du domaine de l'intelligence psychologique de l'apprenant et sa capacité de comprendre, d'assimiler, d'élaborer l'information et de l'employer de façon convenable.

Il ne faut pas confondre la notion de "style d'apprentissage" avec celle de "stratégies d'apprentissage" qui sont des "actions volontaires (ou involontaires) d'un apprenant qui servent à améliorer une partie de son apprentissage ou à résoudre un problème

dans sa production d'une langue." Par exemple, on peut traduire un mot pour le retenir.¹

Dans le processus dit traditionnel de l'enseignement/apprentissage, l'activité de production écrite concerne **trois domaines**:

- La prise de notes. La trace écrite du cours reflète la progression de la séance. Elle permet de mémoriser, de fixer les acquis.
- Les ateliers d'écriture. Il s'agit d'écrire pour produire un texte personnel, structuré et répondant à des consignes précises.
- Les évaluations sommatives ou institutionnelles, en cours d'année. Elles sont le bilan du parcours d'apprentissage à un stade précis. Ces productions écrites sont l'indice du degré d'autonomie de l'élève.

La didactique et les sciences de l'éducation recensent aujourd'hui différentes activités autour de la production écrite :

- ✓ Brainstorming. Il s'agit de déclencher le processus d'écriture, par le biais de cette activité, sans construire d'énoncés avec les élèves. Procéder à des associations d'idées, libres ou cadrées. Ensuite les élèves manipulent et recyclent ces mots, en fonction du thème et de l'orientation des idées. C'est une première mise en forme.
- ✓ Question game. Il consiste à lancer des questions aux élèves, pour leur faire dégager des pistes de réflexion.
- ✓ Les follow-up sentences. A chaque énoncé proposé, l'élève doit en rajouter un autre.

¹ Psychopédagogie des langues - unité en ligne, 19 novembre 2012

- ✓ Segmenter correctement un énoncé. La ponctuation permet d'organiser le discours et d'en dissocier les diverses composantes.
- ✓ Exercices de remise en ordre. Cette activité peut apparaître comme un collage, mais elle permet à l'élève de prendre conscience de la cohésion, tout en étant obligé d'analyser chaque pièce à insérer.
- ✓ Exercice de réécriture, axés sur des objectifs spécifiques. On ne se concentre pas sur les articulations d'un texte, mais sur les fonctions articulatoires (détermination, anaphore, fonction de désignation, de relativisation, ellipses, subordination...). Permet à l'élève de mesurer l'écart entre le code choisi et les intentions de communication.
- ✓ Ecriture parallèle. Distinction entre les mots briques et les mots ciment. On conserve la structure grammaticale, mais on change le champ lexical, nouvelle thématique. Exercice parfois formel.
- ✓ Exercice d'expansion. A partir de la reproduction, on glisse vers une production plus réelle, et l'expression d'un point de vue. L'élève s'entraîne au va et vient entre forme et sens.
- ✓ Ecriture créative. La communication évolue dans un cadre très large. La production est quasi autonome, mais n'a rien de spontané. Elle nécessite une bonne maîtrise de l'écrit. *ibid.*

CHAPITRE II

Les compétences de l'écrit et de l'oral, vers une problématique de la compréhension.

Nous ne pouvons à l'heure actuelle isoler la didactique des langues et cultures des recherches en psychologie et des travaux en neurosciences. Cette approche contribue à mettre l'accent sur des paramètres du schéma didactique relevant du processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, l'étude du schéma cognitif permet une conceptualisation optimale de « l'objet » apprenant.

1. L'écriture comme tâche cognitive

La production écrite serait aussi définie par la psychologie cognitive, selon Michel Fayol (1984) et Claudine Garcia-Debanco (2009).

La psycholinguistique est une « discipline contributive à la didactique de la langue écrite » et un « domaine de référence essentiel pour l'apprentissage de la lecture/écriture », sachant que ses résultats « ne peuvent s'appliquer mécaniquement au contexte de l'enseignement/apprentissage », par nature contextualisé (Balslev & Saada-Robert, 2004).

La production écrite de niveau élémentaire¹ consiste à convertir des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Interviennent, dans ce cas, plusieurs domaines de connaissance (référentiel, linguistique, pragmatique) traités et convertis selon un processus de planification, sélection, formulation, reformulation et mise en œuvre². Ce processus intervient alors en considérant la mémoire comme élément déclencheur de l'activité de la production écrite (Piolat, 2004).

« Le rédacteur doit construire un ensemble de représentations pré-verbales regroupant les idées qu'il veut communiquer dans un contexte donné (niveau sémantique). Ce message doit faire l'objet de traitements afin d'être mis en langue (niveau linguistique). Ces représentations verbales sont elles-mêmes transformées pour être transcrites (niveau grapho-moteur). C'est la maîtrise fonctionnelle de chacun de ces niveaux mais aussi la gestion entre ces différents niveaux qui rendent l'acquisition de la rédaction de texte tellement complexe. »³

Nous traitons dans ce cas d'une expérience avant la pratique. L'apprenant, engageant un processus cognitif dans une stratégie et méthodologie du travail, fera appel à la mémoire structurée afin de produire un écrit cohérent, répondant aux règles grammaticales, pourvu d'une sémantique consistante dans une optique de transformer sa pensée en une intention communicative.

¹ Production écrite soumise à des consignes et intégrant l'enseignant comme accompagnateur voir modèle.

² Processus cognitif dont la finalité dépend des facultés de l'apprenant.

³ A. Piolat Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail, p. 55-74

2. La lecture comme activité d'aide à la production écrite

La lecture et l'écriture constituent les deux grandes activités langagières écrites. Dans le domaine de la didactique de l'écrit, la question des relations entre ces deux compétences langagières fait l'objet de préoccupations importantes (Fitzgerald et Shanahan, 2000 ; Reuter, 1994a ; Tierney et Shanahan, 1991). É. BARJOLLE introduit le sous-titre « *Lecture et écriture : un phénomène d'interaction – plus qu'une simple articulation* »¹ en vue d'expliquer cette fonctionnalité à double visée de la lecture et l'activité de l'écriture. L'objectif est de donner raison à deux démarches distinctes.

« D'une part, elle semble poser que l'écriture serait un acte de production (en l'appréhendant essentiellement avec le regard et les instruments de la rhétorique) alors que la lecture serait un acte de réception. Ce qui apparaît réducteur. D'autre part, soumettant la lecture à un objectif, elle en restreint fortement la portée – au risque parfois de laisser en chemin le plaisir de lire et de s'appuyer sur des textes singulièrement courts. On gagne en clarté ce que l'on perd en écoute et en attention portée aux textes. On y laisse quelque chose comme une relation. » Ibid.

Ainsi, partir, dans un premier temps d'une activité d'écriture pour assimiler la tâche de lecture et organiser, en second lieu, une activité lecture dont la finalité est la tâche rédactionnelle, en partant du principe que lire n'est pas un acte de réception sans anticipation de fonctionnalité de ré-énonciation. Selon ce modèle et pour les besoins de la compréhension, le lecteur composera dans le but d'apprivoiser le texte en soustrayant tous les

¹ Lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant, E. BARJOLLE, <http://www.bienlire.education.fr>, consulté le 09/10/2017.

indices complexes ou formules de rhétorique et se dirige pour sa lecture vers une réécriture¹ du contenu sous une forme nouvelle.

Il va sans rappeler que « lire et écrire » sont d'ordre situationnel. Ainsi tout apprenant est amené à lire pour comprendre, apprendre, s'informer même se distraire mais en aucun cas la lecture est définie par elle-même. Il ne s'agit pas d'action mais de situation ou le lecteur en condition de « récepteur » enclenche un processus cognitif, organisé avec des composantes comme l'audition, la sélection et la conceptualisation du thème abordé, dans le but de s'approprier par l'acte une connaissance « X ».

De cette logique se produit une seconde disposition considérée comme « phénomène » Ph. Artières (2013), où l'apprenant bien qu'en situation d'émetteur intervient sur le récepteur potentiel par la pensée, l'écrit en question ne sera que la forme matérielle d'une réalité et une construction mentale et intellectuelle, un objet de liaison et de connexion entre deux ou plusieurs actants dans un schéma de communication.

Fitzgerald et Shanahan (2000) proposent un modèle préliminaire décrivant les éléments communs à la lecture et à l'écriture qui seraient les plus sollicités à différents stades de l'apprentissage. Les auteurs identifient les six stades suivants:

- Les racines de la littératie (préscolaire) : les enfants découvrent les fonctions et les conventions du langage écrit et développent leur conscience phonologique ;
- La littératie initiale (1re et 2e année) : les élèves prennent conscience de l'interaction auteur-lecteur, cherchent à donner du sens aux textes qu'ils lisent et qu'ils écrivent, acquièrent les connaissances et les stratégies

¹ Il s'agit ici de réécrire non pas selon les modèles traditionnels tels que le résumé ou la synthèse mais une réécriture abstraite et mentale propre à une cognition individuelle.

nécessaires à la lecture et à la production de mots, et se familiarisent avec la syntaxe.

- La confirmation et la fluidité (2^e et 3^e année) : les élèves automatisent la reconnaissance et la production de plusieurs mots et intègrent différentes stratégies qui permettent une lecture et une écriture plus fluides ; parallèlement, ils déploient davantage d'efforts en vue de maîtriser l'orthographe de mots plus complexes ;
- Lire et écrire pour apprendre : une première étape (4^e à 8^e année) : la compréhension et l'interprétation des idées deviennent plus importantes ; les connaissances sur le vocabulaire, la syntaxe et les structures textuelles contribuent au développement commun des habiletés en lecture et en écriture.
- Multiples points de vue (2^e cycle du secondaire, collégial) : les élèves approfondissent les éléments du stade précédant tout en devenant plus conscients de leurs processus métacognitifs, ils prennent davantage en compte les points de vue de l'auteur et du lecteur, et développent leur pensée critique Construction et reconstruction, une vision du monde (universitaire) : à ce stade, les étudiants développent une capacité accrue à construire des connaissances par le biais de la lecture et de l'écriture, en analysant les textes et en exerçant leur jugement. (J. Giguère, J. Giasson, C. Simard, pp.23-50, 2002)
- En somme, qu'il s'agisse de lire (situation de réception) ou d'écrire (situation d'émission) le potentiel des deux activités prends son envergure dans une construction sémantique voir épistémologique du contenu à transmettre ou à partager.

« L'intégration de toutes les activités de compréhension écrite et orale aux activités de production orale fait en sorte que le travail de compréhension est préalable à la production. Au cours de pratiques de production telles que des discussions, des exposés, des débats, l'élève met à profit ses habiletés à comprendre et à s'exprimer. Ainsi, l'approfondissement des apprentissages s'en trouve assuré et l'observation de la compétence de l'élève à s'exprimer oralement prend toute son importance. (MÉQ, p. 93¹) »

3. Prise de conscience de l'écrit à l'école

Des leurs accès à l'école, une approche pédagogique est engagée afin de familiariser l'apprenant avec l'écrit et l'écriture. Il ne s'agit nullement d'une découverte, puisque l'écrit existe pour l'enfant en tant qu'objet visuel dans l'environnement familiale. L'école apporte, alors, une rencontre plus structurée avec l'objet en question. L'enfant prendrait alors conscience de l'écrit sous un format officiel (livres, manuels scolaires, tableau noir...) il découvre cette proximité lui permettant ainsi de s'approprier l'objet.

Les élèves découvrent en phase initiale que l'écrit est une trace que l'on convertit en un langage oral (Crinon, 2002). Les exercices de lecture, de diction permettent à l'enfant d'admettre le support écrit comme outil ou support accessible, non de par ses contenus mais de par sa présence dans son parcours scolaire.

Pour ce qui est de l'apprentissage des langues étrangères, nous constatons une similarité dans l'entrée en matière. Bien que, de statut langue étrangère, la langue française de par cette notion d'inter culturalité et principe de mondialisation, le jeune apprenant ne considérerait pas l'apprentissage de la langue française comme étant différente ou étrangère

¹ Ministère de l'Education du Québec

mais pourra l'introduire dans sa formation selon le même modèle institutionnel.

4. Place et enseignement de l'écrit dans l'école algérienne

Bien que l'enseignement de l'écrit demeure associé à celui de l'oral, l'expression par l'écrit est une compétence de premier degré.

A titre d'illustration L'enseignement du français, dans le cycle primaire et tel qu'il est décrit dans les textes officiels, a pour but de développer et déployer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) pour contribuer à

*« doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ».*¹

Ainsi, la part de l'écrit associé à la lecture est une formule d'accommodation à la vie sociale. On évoque le concept de « situations authentiques de communication », cela remet en évidence la place de l'apprenant dans sa société, créer un lien, fortifier une relation pour mieux communiquer et transmettre sa pensée. En d'autres termes cette conception de la communication va au-delà d'un enseignement théorique sous forme de règles et stratégies que l'on tente de déployer en situation mais tend vers une lecture du soi. Ainsi la prise de conscience et l'acceptation du contexte de communication, avec l'intégration de l'autre. Mais aussi, faire un retour et s'inspirer de son parcours antérieurs pour créer un climat de communication

¹ Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, Art.4.

sociale. A travers et s'appuyant sur l'acte de l'écriture l'acte de communication s'inscrit dans une dynamique constructiviste et socioconstructiviste.

L'effort pédagogique consiste, par ailleurs, à remédier aux obstacles et lacunes aux quelles l'apprenant doit faire face lors de la communication¹.

La didactique de l'écrit repose sur une problématique principale celle ou le système éducatif insiste sur les pratiques de l'écriture avec des modèles et approches types : approches communicatives, approches par les compétences sans pour autant présenter « le comment écrire ». La finalité de la tâche ne consiste pas seulement en l'exercice de copie ou la matérialisation alphabétique d'un discours oral mais aussi à la matérialisation de la pensée. Il s'agit selon les textes officiels d'écrire l'histoire, la politique, la société dans une langue étrangère. De ce fait l'apprentissage des langues étrangères aura pour finalité l'acquisition d'une fonction interculturelle, la compréhension de l'autre et modélisation de la pensée à travers la production écrite.

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder

¹ Nous traitons, dans ce cas, principalement de la communication par l'écrit.

rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force ».¹

Cet indice de l'enseignement des langues associé à celui des cultures nous permet de mettre l'accent sur un mode d'acquisition d'une nouvelle langue combiné aux langues locales. Nous comprenons à partir de cette situation que le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères est mis sur le même piédestal que celui des langues locales. Ainsi, apprendre le français dans une optique communicative ne peut être séparé de la langue arabe. Comprendre et s'exprimer en français est de même que comprendre et s'exprimer en arabe.

A partir de ce traitement, l'enseignement de l'écrit et de la production écrite en français est ancré dans les modalités de formation à l'expression dans la société. Cette société formellement plurilingue renvoi à des besoins spécifiques en matière de représentations. De ce fait, l'école aura la double tâche de former l'apprenant aux systèmes linguistiques et culturels. Cependant, cela pourrait entraver la pensée de l'apprenant lors la production écrite, il s'agit dès lors de penser dans une langue et écrire dans une autre.

Une problématique s'ajoute aux nombreuses questions autour de l'écrit est qui relève de l'ouverture de la pratique de l'écriture aux domaines sociaux mais aussi l'intégration du développement intellectuel sous sa forme technologique, notamment les TIC, les rapports entre les écrits de niveaux de langues différents, les nouvelles formes d'écrits dans le contexte du numérique et les attentes et finalités des écrits de la création.

¹ Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <www.el-mouradia.dz>.

Traditionnellement, l'enseignement de la langue française réside dans l'apprentissage de son orthographe, essentiellement à partir d'exercices de dictée au détriment de l'invention de la pensée individuelle et l'expression du soi. Les meilleurs élèves « ne savent ni penser ni écrire » ; les autres oublient, après leur scolarité, la plupart des règles de grammaire auxquelles ils ont consacré énormément de temps ; ne leur reste que la même difficulté à s'exprimer à l'écrit (Chervel, 2006).

(C. Freinet) proposait déjà un modèle selon lequel l'expression écrite favorise l'intégration et la socialisation de l'apprenant. Ce type d'activité, en l'occurrence communiquer par l'écrit en salle de cours, sous différentes tâches ou activités sont associées aux activités traditionnelles de syntaxes, vocabulaire, orthographe. Les « sujets d'opinion » sont aussi fréquents et demandent à l'élève de se positionner comme scripteur (Bishop, 2010). En ce sens on réoriente l'enseignement de la langue française sur la capacité de l'apprenant à donner et produire un sens, une sémantique organisée qui matérialisera sa représentation de l'objet traité en cours de langue. Cela se produit nécessairement suite à un apprentissage qui n'est plus focalisé sur les formes, alphabétiques, lexicales mais sur le discours.

L'apprenant est désormais dans une perspective de socialisation de l'écrit par la quête du sens (Levesque, Lavoie & Marin, 2008). Ainsi, il est propulsé au rang de sujet écrivant à partir du statut de scripteur. Ce dernier aura comme tâche de fusionner une multitude de connaissances et d'informations et d'habilité à la rédaction, selon une stratégie individuelle, pour réaliser un texte représentatif de sa pensée.

5. L'oral, un concept et une pratique en évolution :

Traditionnellement, l'oral¹ comme concept intègre dans sa définition et interprétation, une multitude de notions associées et juxtaposées. C'est ainsi que l'oral, selon les représentations collectives, serait apparenté à la verbalisation, la lecture, la communication, le parlé, la conversation, et l'échange. En partant de ce constat l'oral demeure complexe à définir. L'objet en question appartiendrait au domaine des sciences métaphysiques, interprété selon les besoins et la situation d'analyse.

J.M. COLLETTA (2002) rapporte que définir l'oral est assez complexe dans la mesure où l'oral est un terme, une notion, qui sous-entend à la fois le langage, la langue, la parole, la pensée, l'interaction, la conversation, le discours. Un processus ou stratégie qui aura pour finalité l'échange avec l'autre.

Selon S. PLANE (2000), la polysémie du vocable oral l'inscrit dans quatre sphères principales :

- l'institution : en rapport avec les textes officiels, les programmes intègrent l'oral comme pratique de l'enseignement, moyen dans le transfert des savoirs voir outil pédagogique dans les pratiques discursives.
- la demande et les besoins sociaux : considéré comme citoyen, au sens grec du terme², l'individu de par sa conception interviendra en tant

¹ Nous portons un intérêt particulier l'oral comme concept et comme discours, puisqu'il constitue, dans notre étude le discours source, celui de l'enseignant et qui détermine la qualité de la compétence de la prise de notes chez les apprenants à l'université. Il s'agit en outre, d'un élément faisant partie intégrante de l'activité de prise de notes.

² Au sens premier, le citoyen est celui qui appartient à la cité et qui en reconnaît la juridiction, est habilité à jouir sur son territoire du droit de cité. Les tous premiers hommes considérés comme citoyens sont les membres de l'Ecclesia, assemblée souveraine du peuple athénien. http://lettres.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/coin_eleve/etymon/hist/citoy.htm

que locuteur ou interlocuteur dans la construction d'une société. Ainsi, pour les besoins relationnel le citoyen fera recours à l'oral pour communiquer, interagir, réfléchir. En somme exister dans un environnement sociolinguistique.

- les enseignants, selon les perceptions, les perspectives de l'oral divergent d'un enseignant à un autre¹
- la recherche ou comment la pratique de l'oral concernera et le domaine scolaire et le domaine extra et parascolaire.²
- De ce fait, la réalité de l'oral est introduite dans des situations de communication et acte de langage. L'objet en question est traduit, interprété, expliqué et injecté dans des domaines et situations associés mais nullement considéré dans sa conception.

Ce recours à ces sphères d'interprétation nous enseigne sur la complexité de l'oral.³

« On peut considérer les questions d'oral comme une sorte de révélateur des dilemmes, des conditions à respecter pour être audible, des paramètres à prendre en compte qui concernent aussi, quoique de façon moins tendue, d'autres domaines de la didactique du français. Plus clairement que d'autres, en effet, les travaux didactiques sur l'oral et leur histoire mettent en évidence un ensemble de tensions liées d'une part aux dimensions sociales et idéologiques que ne peut occulter toute réflexion sur l'oral, notamment autour des questions de la norme et de la prescription, d'autre part à la nécessité de prendre en compte les conditions réelles d'enseignement, la dimension du travail de l'enseignant et ses contraintes

¹ Sans pour autant engendrer, à notre sens, un déséquilibre dans les fondements de l'oral

² Une présence de l'objet comme élément présent dans différentes situations fait que l'oral est sujet de discussion et de travaux de recherches à grande échelle.

³ Bien que pour notre étude, l'oral est considéré de part sa dimension didactique, cette lecture l'intègre dans tous les domaines de la vie quotidienne.

pour que la didactique puisse construire des propositions valides et possiblement opératoires ». E, NONNON. (1999)

Ainsi, les travaux en didactique de l'oral traitent des questions de l'acquisition du langage, des théories de la communication, de la lecture, des exercices de diction sans s'attarder sur la définition de l'oral.

En classe de cours, la didactique de l'oral serait apparentée à une compétence professionnelle relevant du domaine de l'enseignant. Il s'agit en d'autres termes de l'aptitude de l'enseignant à créer une situation d'enseignement/apprentissage où les apprenants seraient intervenants et de par sa démarche et son approche, l'apprenant n'est plus élément passif.

Cette compétence chez l'enseignant vise à mettre et à permettre à l'apprenant la prise de parole en cours. Cette stratégie aura pour finalité de créer une interaction verbale où l'apprenant est interlocuteur récepteur mais aussi locuteur émetteur.

Néanmoins, et selon M. Laparra(2002) les échanges verbaux et la démocratisation de la parole¹ en cours ne sont qu'un paramètre dans l'efficacité du processus d'enseignement /apprentissage de l'oral.

Elle avance que « Une classe peut en effet être le lieu d'interactions nombreuses et harmonieuses sans qu'on soit pour autant assuré qu'y sont ménagées des tâches favorisant chez l'élève des apprentissages discursifs réussis. »ibid.

Par ailleurs l'apprentissage et les savoirs acquis en para et extra scolaire, bien que de natures et d'origines différentes sont souvent introduits en classe de cours. Cette cohabitation de savoir décontextualisé et autres

¹ M. LAPPARA explique le temps de parole partagé entre enseignant et apprenant en vue de démonopoliser la parole par l'enseignant en situation d'enseignement/apprentissage.

contextualisés au sein de l'école remet l'accent sur les représentations de l'oral chez l'apprenant. Cela pourrait se constituer comme un obstacle et une contrainte lorsqu'il s'agit de concevoir l'oral dans sa réalité didactique.

La complexité de cette situation fait que l'enseignement de l'oral serait relégué au second plan où sera privilégié l'enseignement de l'écrit. L'enseignement de l'oral se fera dès lors et principalement, sous une forme d'exercices et d'activités de lecture, de diction et expression orale sous réserve.

Cependant, les programmes et conception de l'enseignement de l'oral¹ focalise sur l'importance des compétences de communication en cours. Cela nous renvoi au principe d'interactions verbales entre les actants d'une formation. Un enseignement implicite motivé par l'installation de compétences verbales et interventions verbalisées.

C'est ainsi que **M. Laparra** énumère les compétences à renforcer ou à installer sous cette forme :

- Savoir attendre son tour de parole, demander la parole, marquer la fin de son tour de parole.
- Savoir écouter et mémoriser ce que dit autrui, savoir le répéter mot à mot, le reformuler, le résumer.
- Savoir parler à propos et donner des informations en les organisant.
- Savoir user du discours d'évocation.
- Savoir illustrer son discours d'exemples pertinents.

¹ Bien que l'enseignement de l'oral demeure une tâche complexe, principalement dans sa définition, les programmes s'intéressent aux différentes interactions qu'il propose.

- Savoir développer un point de vue, une argumentation ; savoir respecter le point de vue d'autrui en reformulant son propos, savoir convaincre autrui.
- Savoir rendre compte d'un événement, exposer des connaissances.
- Savoir expliquer à autrui un phénomène, le fonctionnement d'un objet.
- Savoir vérifier auprès d'autrui si l'on a bien compris ce qu'il veut dire.
- Savoir respecter les règles de politesse et savoir ménager la face d'autrui¹.

Rajoutons que le degré d'efficacité de l'enseignement/apprentissage est mesuré par des examens écrits² de fin de cycle et jamais oraux.

Ainsi, l'identification des compétences acquises de l'apprenant relève de la seule l'aptitude de l'apprenant à élaborer une stratégie discursive dans une situation de communication en classe de FLE. Ce qui reste très insuffisant pour une maîtrise totale de la compétence orale

A titre d'illustration, dans le cycle primaire³ le français est officiellement langue étrangère, ce statut fait référence à une orientation culturelle complexe dans un premier temps et fonctionnera selon une approche et méthode d'enseignement appropriées et réservé aux enseignements des langues étrangères.

¹ Liste non-exhaustive et dont certains points nous renvoient aux objectifs fixés par les programmes de l'éducation nationale en Algérie.

² Examen de cinquième, le brevet d'études moyennes et de baccalauréat.

³ Nous proposons cet exemple à titre indicatif, puisque le statut officiel de la langue française demeure langue étrangère dans tous les contextes officiels.

Par ailleurs, les finalités de cette formation¹ sont formulées et associées, principalement, aux compétences de communication. Ainsi, et selon les textes officiels il s'agit d'installer des compétences de communication à l'oral(écouter /parler) et à l'écrit(lire/écrire) pour contribuer à installer chez les différents apprenants, par leurs statuts socio-communicatifs, des compétences de natures pertinentes, dont les usages et les exploitations seront assimilées à des situations de communications, selon un modèle efficace dans la résolution de problèmes tels qu'ils sont perçus et conçus dans le système éducatif et à même des situations dites de la vie quotidienne. Ainsi, tout apprenant doit être apte à se positionner comme actant social actif par une réflexion et un comportement adéquat aux différentes situations qui appellent à une mobilisation dans les compétences acquises et sujettes à une adaptation selon les cas de communication, d'échanges verbaux et représentatifs de la pensée individuelle.

L'apprenant est alors en situation d'apprentissage en progression selon un schéma définie par les besoins de communication à l'école dans un cadre restreint et amené par la suite à communiquer à grande échelle en société plurilingue².

Cette démarche et ce processus d'enseignement/apprentissage fait référence à une pratique didactique, pédagogique et sociolinguistique, associé aux dimensions communicative, cognitive et linguistique.

L'enseignement/apprentissage de français langue étrangère est censée amené l'élève³ à s'exprimer à l'oral et à l'écrit en situation d'échange verbal

¹ Considérée comme discipline, la langue française est ancrée comme matière à enseigner, une valeur ajoutée dans les savoir acquis.

² Une société plurilingue selon une lecture sociolinguistique de la société algérienne.

³ Bien que nous préférions l'utilisation de terme « apprenant », le terme « élève » est repris par les textes officiels.

en s'appuyant sur un modèle constructif des connaissances, pour des besoins de sémantique et de cohérence, et prendra progressivement conscience du système grammatical et phonologique. Cette mise en évidence de la dimension communicative nous indique sur le rôle, quoique limité en situations authentiques, de l'oral dans l'école algérienne. De part sa construction la communication permet d'accroître et de corriger les représentations de l'apprenant. L'oral introduit dans le système éducatif algérien, demeure un facteur facilitateur de l'intégration de l'élève dans la société actuelle.

6. Rapport entre l'écrit et l'oral, question

« d'épistémologie » :

Considérons que le destinataire du message écrit ne serait prédéfini, le scripteur s'adresse à un destinataire potentiel. Ainsi, le code choisi pour cet acte est déterminé par le destinataire et est destiné à un large public de lecteur. Une forme de diachronie accompagne, alors, le discours écrit. Cette situation où le destinataire est isolé de son destinataire apporterait une mutation des représentations mises sur le papier. L'absence d'une relation instantanée permet alors la révision de soi, le traitement du texte et l'évolution des contenus. Parallèlement à l'oral qui est sujet à l'interaction dans le temps présent. Des lors la perception du discours se fait selon une approche directe ce qui donne lieu à admettre les représentations dans leurs sens originels.

Dans une perspective d'enseignement/apprentissage où l'oral est exercé sous forme de lecture à haute voix, de récitation, de dialogue sur base de support écrit principalement, l'enseignement de l'oral en tant qu'objet d'étude didactique demeure élément implicite. Encourager l'apprenant à pratiquer l'oral est essentiellement le mettre dans une situation de communication. Parallèlement à cet enseignement l'écrit est mis en valeur à

travers l'enseignement de la grammaire de la langue, de la syntaxe, du lexique, des formes alphabétiques et un entraînement à la forme du texte.

C'est alors que l'apprenant observera un certain privilège à l'écrit en tant que mode de communication mais aussi forme d'apprentissage. Acquérir ces fonctionnements des formes de l'écrit serait pour l'apprenant un apprentissage efficace.

L'enseignement de l'écrit en classe de FLE aboutira nécessairement à l'activité de production écrite. Il s'agit d'amener l'apprenant, par ses propres moyens, à s'exprimer en produisant un écrit correct par sa forme et cohérent dans le fond. S'engageant majoritairement dans une démarche autonome¹ l'apprenant matérialise ses acquis et savoir-faire pour répondre à une problématique, et offre de par sa conception une représentation individuelle du sujet traité.

Dans ce sens, l'apprenant tente une construction du sens par des moyens techniques appartenant à la langue écrite mais reprendra par l'oral son discours, il s'agit du traitement par la lecture ; une interaction entre deux compétences pour la réalisation d'un produit final cohérent pour le scripteur et lisible pour le destinataire.

S'agissant de l'élaboration des textes, de pertinence par le thème et de structure formalisée divergentes et selon les besoins et les visées communicatives, l'apprenant fait appelle à trois phases de réalisation de son projet rédactionnelle :

- a) Phase de planification : l'apprenant serait en mesure de faire appel à des connaissances répertoriées dans sa mémoire à long terme, ces

¹ Bien que certains exercices appellent à des consignes et des directives structurées par l'enseignant.

connaissances lui permettront d'emblé de fixer l'objectif de son travail, le contexte de sa production mais aussi le destinataire de son message écrit.

- b) Phase de mise en texte : une tâche qui renvoi à la rédaction elle-même en préservant toutes les caractéristiques de la forme et du style. Cela rendra la lecture du texte plus aisée et mettra en évidence le contenu. Bien que délicate la mise en texte est le noyau même de la production écrite. Une écriture explicite donne lieu à une interprétation objective et l'assimilation des représentations originelles.
- c) La phase de révision : relève de la responsabilité de l'apprenant et de sa prise de conscience quant à la tâche qu'il assure. Il s'agit par le biais de lecture, de relecture et de réécriture d'améliorer le mode d'énonciation et l'organisation de ses idées.

Néanmoins, cette structure relevant de la production écrite s'acquiert selon un processus d'enseignement/apprentissage prédéfini, qui fait appel à des compétences de différentes natures mais nécessite aussi une aptitude à la rédaction autonome, responsable et mature.

CHAPITRE III

La compréhension, une compétence d'interprétation et de construction.

Le terme de compétence en parallèle avec les approches et méthodes d'enseignement sera par sa polysémie un objet d'études relevant de domaines divers et de situations divergentes.

1. La question de compétence, indice d'efficacité

Son acceptation relève alors du champ disciplinaire et de son utilisation contextualisée (Dietrich, 2002 ; Livian, 2002, Lichtenberger, 2003). Ces différentes approches et définitions du terme permettront une perception objective selon son utilisation :

- **Savoir identifie** : il s'agit de la mise en place d'aptitudes en contexte notionnel ou disciplinaire objectivé. En ce sens la compétence est la capacité de combiner une multitude de contrainte pédagogique et didactique avec une orientation relevant du domaine des apports positifs (Philippe MERIEU – 1989)
- **Une compétence est l'aptitude à intégrer un problème ou situation complexe à travers une adaptation mentale. Une forme de l'intelligence au service de l'apprentissage.** (Philippe PERRENOUD– 1999)

« Une compétence est un ensemble intègre et fonctionnel de savoirs, savoir faire, savoir être et Savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets » (Marc Romainville).

Ainsi, pour M. De Montmollin (1984, p. 122) la compétence est définie comme un « Ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau »

Ces présentation et définition relevant d'une approche cognitive sera juxtaposée sans opposition totale à celle proposée par C.Defélix, (2005, p. 8) qui s'inscrit dans une approche sociale.

Cette présentation de la notion de compétence nous oriente sur le profil de l'apprenant. En d'autres termes, en situation d'enseignement/apprentissage l'apprenant doit faire appel à des entités d'ordre cognitif et intellect mais aussi d'ordre émotif et social dans la construction de ses connaissances.

Admettre les compétences comme élément sociocognitif c'est la prise en considération de l'élève dans une structure globale. La juxtaposition de ces paramètres renforce la perception de l'information et permet à l'apprenant de situer toute connaissance dans un registre particulier appartenant à une structure plus large.

2. La notion de compétences au service de l'apprentissage de l'écrit :

Selon le modèle du CECRL, la notion des compétences s'appuie sur quatre éléments appartenant à la même architecture, on traite alors des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre¹ définis comme suit :

¹ Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, Di¹ (Moscovici, 1984, p. 132).

- a) **Les savoirs** sont des connaissances qui résultent de l'expérience (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Ces savoirs se construisent tout au long de la vie, sont impossibles à quantifier et varient très fort d'une personne à l'autre.
- b) **Les savoir-faire** ou habiletés relèvent de la maîtrise procédurale. La personne sait comment faire pour accomplir telle ou telle tâche de façon à obtenir un résultat satisfaisant. « Cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution (...). Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (par exemple, la prononciation ou certaines parties de la grammaire telles que la conjugaison des verbes, les règles d'accord des adjectifs »
- c) **Les savoir-être** sont plutôt des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des attitudes. Certes, ils sont caractéristiques d'une personne, mais évoluent au cours de la vie.

« Comme le constat en est fréquent, les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre les cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité ».¹

- d) **Les savoir-apprendre** : ce concept a pour motivation une combinaison entre différents savoir notamment les savoirs et connaissances, les savoirs être et les savoir-faire autour de différentes

¹ Cadre européen commun de référence

compétences. Dans ce sens les savoir apprendre sont une habilité à découvrir et à accepter la divergence de la représentation de l'objet d'étude. Ce dernier est matérialisé sous forme de culture, de connaissances nouvelles mais aussi la langue de l'autre. Un système stimulé par des acquis en matière de prédisposition à la découverte.

En l'occurrence, la combinaison de ces éléments théorisés permettrait l'efficacité de l'apprenant dans la production du texte écrit. La problématique qui se pose alors est : comment on acquiert ces savoirs ou plutôt par quel procédé l'apprenant est mis en situation, en motivation et concrétisation de sa formation ? Il s'agit selon nous d'une prise de conscience et l'assimilation de soi en tant qu'élément producteur et compétent. Se considérer comme apprenant, prendre l'initiative d'apprendre et admettre que les formes des savoirs ne sont pas une finalité en soi mais seront transférés en performance.

Ainsi, tout apprentissage ne se limite pas à la rétention et la mémorisation mais focalise sur l'aptitude à les construire et les investir dans une situation similaire ou divergente selon les besoins et les contextes d'utilisation.

Ce qui est à relever, à notre sens, dans le contexte du CECRL, c'est l'aspect cognitif juxtaposé à l'aspect psychologique qui permettra à l'apprenant dans une situation de communication tel que nous l'avons soulevé, de produire un écrit cohérent. De se fait, la production écrite ne se fait pas selon un modèle prescrit, l'apprenant doit investir des aptitudes et savoirs pour interagir avec un destinataire potentiellement absent.

Par ailleurs, la démarche entreprise par l'apprenant lors d'une production écrite est caractérisée selon le modèle suivant¹ :

- a) -Absence de l'interlocuteur lecteur : sa non-présence donne lieu à une communication différée, Le destinataire écrit, le destinataire reçoit l'écrit postérieurement, il s'agit d'un mode d'émission.
- b) -Le code, le scripteur fait usage du code verbal sous son format graphique, ce qui permet à l'apprenant de recourir à une trace antécédente et l'adapter à l'énoncé suivant.
- c) -L'aspect explicite : lors d'une production écrite l'apprenant illustre, argumente et propose au lecteur différentes références de perception, description, argumentation...etc. pour éclairer le contexte de la communication.
- d) -L'écrit est monologue : aucun questionnement possible avec réplique immédiate ou ajustement à la situation de communication. Ce qui est le cas pour la communication à l'oral.
- e) -Anticipation des attitudes et des réactions : l'apprenant écrit en anticipant et prévoyant la position du lecteur, et le lecteur assimile le texte selon un état psychologique hypothétique².
- f) -Règles et normes de rédaction relevant de la forme davantage contraignantes : les erreurs morphosyntaxiques sont sujettes à révision, le scripteur tente une meilleure organisation de ses idées

¹ Illustration proposée à titre indicatif, ces caractéristiques dépendent de l'aptitude de l'apprenant scripteur à les admettre.

² La réalité du terrain veut que l'apprenant scripteur produise un texte en salle de cours en vue d'une évaluation, ainsi la notion d'hypothèse disparaît au détriment d'une évaluation objective selon le caractère de la problématique posée dans l'exercice ou les consignes données.

En somme, l'apprenant scripteur dispose d'une stratégie organisée selon un mode opératoire, dont la finalité serait une interprétation des représentations régies elle-même par les règles de compréhension. Des règles et des théories en mouvement d'élaboration et d'adaptation aux contextes de communication qui, force est, de constater que l'avènement des TICE et les nouveaux modes d'écriture numérique modifie la conception de l'écriture et les représentations du langage écrit. J.J. Gumperz, 1989, p. 126 avance qu' :

“ il est sans doute important de mettre à jour le caractère interactif des échanges verbaux et de montrer que la transmission de l'information est interactionnellement gérée ; mais le fait de se centrer sur les fondements organisationnels de la communication verbale n'est pas suffisant. Nous avons besoin d'une théorie de la communication plus élaborée pour montrer, d'une part, ce qui, dans l'origine linguistique et culturelle des participants, ainsi que dans leur idéologie en matière d'apprentissage, joue un rôle décisif sur leur aptitude à accomplir en classe des activités déterminées et, d'autre part, ce qui fait que des différences d'origine peuvent aboutir dans des contextes d'apprentissage apparemment similaires à des différences de niveau dans l'acquisition ”.

3. L'écrit numérique :

La démocratisation des TIC et l'introduction du numérique et l'adaptation des TICE au processus d'enseignement apprentissage, notamment la formation au FLE ont fait qu'une nouvelle forme d'expression a eu lieu dans l'école, il s'agit de l'écriture numérique. Relevant de l'Internet, de l'ordinateur ou des Smartphones¹ l'individu et actant social et l'apprenant plus particulièrement font usage de cette technologie.

¹ Anglicisme pour désigner le téléphone portable intelligent, qui permet grâce à des applications d'intervenir selon une technologie numérique dans différents domaines.

Intervenant dans différentes situations de la vie quotidienne, le numérique de par sa facilité d'utilisation et son caractère intelligent aurait une place privilégié au sein de la communauté.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage plusieurs recherches ont démontré que pour la création intellectuelle les apprenant s'appuyaient sur leurs habilités techniques, ainsi l'apprenant dans la production écrite s'oriente vers un texte à caractère numérique, sans toutefois maîtriser la mise en relation des modes d'expression sur le plan sémantique (D.Dong-Shin, 2008 ; A.Piette, 2009). Ainsi les nouveaux medias, selon certaines situations, considérés comme outils pédagogiques viennent bousculer les traditions de l'écriture et les critères de littérarité. Cet état des lieux fait appel à une problématique où l'on s'interroge sur le mode d'acquisition de cette nouvelle forme de communication à travers l'écriture numérique.

Associant la pratique de l'écriture à celle de la lecture, l'écrit numérique, dans son acquisition, oblige le lecteur à utiliser de nouveaux supports comportant de nouveaux codes et contraintes. Ces nouveautés ne correspondant pas à l'expérience de lecture sur support imprimé remettraient en cause les différentes compétences de l'apprenant dans l'appropriation du texte sur le plan sémantique mais aussi sémiotique. Cette forme de cohabitation nécessite pour sa lecture la compréhension de l'écriture au-delà de sa dimension graphique.

(Cécile Tardy, 2007) avance que « *Nous croyions savoir ce qu'est l'écriture et nous demander ce qu'est l'informatique ; pour appréhender la seconde, nous avons dû réexaminer la première* »

Etant donné que le support numérique adopte un mode de fonctionnement mécanique, la machine technologique complexe aura pour effet l'extension du domaine de l'écrit. (Pierre Steiner, 2010).

« Comprendre l'écriture comme une technologie de l'intellect, c'est dire qu'elle est constitutive du sens, des relations intersubjectives communicationnelles et d'un monde commun »¹

D'un point de vue anthropologique, l'écriture fonctionne selon deux dimensions, la première graphique de l'ordre de la traçabilité, la seconde de l'ordre culturelle. Une logique qui donnerait au texte une valeur conjuguée certes mais rationnelle par les proportions. Pour ce qui est de l'écriture numérique l'effet traçabilité est certainement présent mais la dimension culturelle serait de l'ordre abstrait due à une approche partiellement non-humaine dans la construction du texte.

Cette contribution à l'enseignement des langues étrangères et cultures nécessite certainement un encadrement spécifique. Le positionnement de l'apprenant envers le numérique façonnera son approche à l'écriture numérique. En réalité, l'outil technologique en question ne reflète pas la réalité de l'apprenant, la problématique se pose quant la fusion de deux modes d'écriture totalement divergeant dans leurs conceptions, genèses et exploitations.

Loin de la conception technique l'apprenant est confronté dans le scolaire, le para et l'extrascolaire à de nouvelles formes de l'écrit, cependant le flux technologique et numérique fait que le code employé, à titre indicatif, dans la messagerie instantanée, les e-mails et sur les réseaux sociaux influencerait de manière négative sur la pensée de l'apprenant en situation de production écrite traditionnelle et normalisée.

¹ Serge Bouchardon Université de Technologie de Compiègne. L'écriture numérique ou l'écriture selon les machines. Enjeux philosophiques et pédagogiques

Pour R. FERREIRA de OLIVEIRA

« Penser une entrée humaniste dans l'écrit numérique dans l'école implique :

- 1. Un rapport à l'objet numérique saisi dans un cadre institutionnel : il faut sortir du flux, de la communication, et gérer la séparation avec les usages privés.*
- 2. Une exigence de probité intellectuelle : des savoirs construits doivent être élaborés.*
- 3. Une capacité à construire du symbolique, sinon l'image risque de devenir l'abolition du symbole, et provoquer une sidération.*
- 4. De ne pas oublier les fondamentaux anthropologiques d'une entrée structurante dans l'écrit. »*

4. La pensée structurée chez l'apprenant :

Rappelons que le processus d'enseignement/apprentissage a pour objectif premier l'insertion socioprofessionnelle sur la base de transformation des compétences en performances. J.PIAGET illustre ainsi le rôle de l'école dans la construction intellectuelle en vue de communiquer sa pensée de manière organisée

“L'objectif principal de l'éducation dans les écoles devrait être la création des hommes et des femmes qui sont capables de faire de nouvelles choses, pas simplement répéter ce que d'autres générations ont fait ; des hommes et des femmes qui sont créatifs, inventifs et découvreurs, qui peuvent être critiques, vérifier et ne pas accepter tout ce qu'on leur offre.”

L'apprenant est alors prédisposé à assimiler toutes notions et connaissances nouvelles, leur structuration, organisation et reproduction dépendrait du contexte d'apprentissage, méthodes et approches d'acquisition et le degré d'assimilation de l'information.

Cette structure amène l'apprenant à l'aptitude d'analyser par la pensée toutes données decontextualisées dans une perspective de contractualisation.

J. PIAGET additionne cette perspective au rôle de l'école

“Le deuxième objectif de l'éducation est de former des esprits qui puissent être critiqués, qui puissent vérifier et ne pas accepter tout ce qu'on leur offre. Le grand danger d'aujourd'hui sont les slogans, les opinions collectives, les tendances déjà faits de pensée. Nous devons être capables de nous opposer de manière individuelle, pour critiquer, pour distinguer ce qui est bien et ce qui ne l'est pas.”

Cette compétence à l'analyse par la pensée est alors associée aux compétences de communication institutionnalisée par l'école.

L'idée selon laquelle la pensée est déterminée par la langue que nous parlons et réciproquement mais aussi comment la langue modifie la pensée prends ces fondements dans les temps passés. Soutenues par une multitude de lectures, on s'attache au phénomène où les locuteurs polyglottes disposaient de capacités cognitives distinctes. Parler plusieurs langues est synonyme de pensées multiples et divergentes (E. Sapir et B.L. Whorf 1930).

Rappelons que la langue dans un premier temps était considérée comme outil véhiculaire de connaissances, c'est que les matières à enseigner telles que la philosophie, l'ethnologie et l'épistémologie étaient au centre des études et recherches scientifiques. Cette situation où on focalisait sur les contenus correspondait à la manière dont l'individu ou l'apprenant contenait la connaissance et où on mesurait les compétences de l'apprenant selon la quantité d'informations qu'il assimilait. Saussure offre par la suite cette dimension d'autonomie à la langue et sera dorénavant considérée comme science à part entière. De la sorte, les études s'intéressaient et au contenu et au contenant.

Cette approche où l'on va lier la langue à la pensée, celles-ci étant le siège de la réflexion et de la conscience (B. HAMMA 2009) s'interroge alors sur les modalités et les rapports de la pensée à la langue, existerait-il une matérialisation de la langue par la pensée...

« Doit-on considérer la langue comme une matérialisation de la pensée qui lui serait donc entièrement subordonnée ? Et est-il nécessaire de passer par l'étude de la pensée ou du langage comme faculté mentale pour pouvoir saisir les fonctionnements et la complexité d'une langue donnée ? » Ibid.

Cette interrogation ainsi posée nous oriente sur la nécessité d'étudier le profil de l'apprenant en situation de communication via la langue, et plus particulièrement en situation de production écrite. Certaines critiques ne sont sans rappeler qu'il existe une divergence entre l'étude de la langue et du langage. Cette transgression du concept langue dématérialise la pensée de SAUSSURE et nous introduit dans la conception et les représentations du langage.

Le traitement cognitif subordonné à l'assimilation de la langue par la pensée se traduit par des concepts et des variantes parallèles à la pensée. Naquirent alors les notions de l'esprit et l'intelligence¹. Une opération intellectuelle traitant des représentations acquises et traduites par la langue, outil matériel et concret, où l'individu exprime sa perception de l'objet « X ». (J.P. DECLES, 1994) avance que *« Le cerveau stocke matériellement les représentations et il effectue physiquement les opérations mentales qui sont les produits de l'esprit. On en déduit que l'esprit est adhérent à un support matériel »*

¹ Nous considérons l'intelligence comme une adaptation mentale dans une situation inconnue, par opposition à l'habitude.

Subséquemment, des processus de catégorisation du monde réel sont enclenchés, chez l'individu¹, afin de concrétiser sa pensée.

Par ailleurs, différentes sciences telle que la philosophie, la psychologie se sont intéressées à ce phénomène de la pensée humaine. Sciences par lesquelles est définie la didactique des langues, dans la mesure où celle-ci s'interroge sur les interactions entre actants caractérisés par des facultés mentales et intellectuelles dans le processus d'enseignement /apprentissage.

Ces théories relevant de l'anthropologie et des sciences du langage nous renseignent sur la combinaison entre le langage comme prédisposition universelle et aptitude mentale et intellectuelle dans l'acquisition d'un code commun de communication et la notion d'intelligence, où l'individu adoptera un code normalisé en fonction des situations. Ce qui va à l'encontre de la théorie saussurienne où le code est systématiquement d'ordre graphique et correspond à une représentation par l'image de l'objet. Ce qui explique que l'apprenant dans un schéma psychologique fait appel au signe graphique pour ajuster ses pensées, ou l'image serait la conséquence d'une construction individuelle stimulée et caractérisée par l'intelligence humaine.

4.1. La réalité de la compréhension :

Relavant du discours traditionnel en salle de cours la question de la compréhension serait de part sa sémantique et paramètre un élément complexe à définir. L'étymologie du vocable nous renseigne dans un premier temps sur la notion d'activité et/ou action. La compréhension, (1372) Emprunté au latin *comprehensio*, dérivé de *comprehendere* «saisir ensemble », « embrasser par la pensée ». Cette désignation associe la

¹ Cette considération est appliquée, pour notre étude, aux apprenants en situation de production, principalement écrite.

compréhension à l'assimilation active de l'objet. Ce n'est donc pas une réception passive de l'input sonore mais son association à des connaissances antérieures ou parallèles pour construire du sens. De ce fait la signification et la sémantique de tout message ne se transmet pas en état mais c'est l'intervention de l'interlocuteur sur le contenu en soi qui déterminera sa cohérence. Un processus cognitif qui mettra en alliance un contenu lu ou sonore avec une perception ou représentation antérieure en vue d'une progression intellectuelle.

Cette orientation vers la notion de perception qui puise ses fondement dans le son comme unité fondamentale qui s'oriente successivement vers les phonèmes et les mots serait une explication non pas du concept mais du processus de bas niveau qui se déclenche par l'ouïe ou la vue suite à un effet sonore ou visuel¹. L'Assimilation est ainsi suivie d'un mouvement ou processus de haut niveau désigné par l'interlocuteur en mouvement de restructuration du discours saisi, en exécutant la mémoire. Dès lors saisir le sens ou comprendre le discours revient au phénomène de s'impliquer dans le discours lui-même.

En classe de langue et plus particulièrement du français langue étrangère, l'apprenant face au discours oral ou écrit s'appuie sur des compétences de natures différentes dans l'assimilation du contenu. Apprendre une langue étrangère c'est aussi prendre en état un contenu discursif par l'intelligence individuelle et des représentations acquises, en vue d'une combinaison par processus cognitif différentes informations ou données, nouvelles ou connues.

¹ Nous désignons par ces appellations le discours oral sous ses formes traditionnelles (la prise de parole) et la langue écrite sur support en relief (document avec indices de traçabilité graphique).

Force est de constater que se cheminement vers le sens ou la construction de sens à partir de données que l'on acquiert dans un contexte combinatoire entre l'apprenant actif et le discours de l'enseignant, repose sur la responsabilisation et la prise de conscience de l'apprenant lui-même. Comprendre n'est point la rétention de l'information mais son association consciente et permanente à des données fondamentales d'ordre linguistique, grammaticale, phonique et phonologique.

Le schéma reprend alors le rôle de l'enseignant et le degré d'implication de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage. La conception de la compréhension de l'écrit et de l'oral focalise en réalité sur la compétence de l'apprenant dans le traitement de l'information et sa compétence dans l'exploitation des prérequis comme base de données et support dans l'assimilation des données nouvelles.

4.2. La compréhension de l'écrit, du discours à l'interprétation :

Notion fondamentale en parallèle de la compréhension de l'oral, comprendre le discours écrit repose principalement sur le procédé de lecture. Cependant la lecture cursive¹n'apporte que la dimension d'autonomisation dans la saisie du contenu scriptural. S'ensuit alors une association entre les éléments linguistiques, mots phrase, symboles iconiques, élément de ponctuations désignés par le sens littéral et le sens contextuel déterminé par l'acte de communication et intension communicative par l'énoncé.

¹ Dans les textes officiels (et les documents d'accompagnement), la lecture cursive est caractérisée comme « la plus libre et la plus courante » des formes de lecture. Ses objectifs vise dans un premier temps l'autonomisation de l'apprenant dans le décodage du signe et l'impregnation d'une culture littéraire efficace.

« Pour comprendre un texte, il faut : des compétences linguistiques définissables, des compétences d'analyse logique ou de raisonnement déductif, une capacité de faire des inférences d'un certain type, des connaissances intralinguistiques. (Dancette, 1995 : 87). »

Une multitude de paramètres sont, alors pris en considération dans la traduction du principe de compréhension de l'écrit des langues étrangères :

- a) niveau linguistique : la compréhension est fonction de la saisie des valeurs sémantiques des structures linguistiques;
- b) niveau pragmatique : la compréhension est fonction des connaissances culturelles, de type extralinguistique, qui se rattachent au texte;
- c) niveau des conditions d'énonciation : la compréhension repose sur un ensemble de présupposés d'énonciation qui s'intègrent dans un système général de communication;
- d) niveau psychologique : dans la traduction, le lecteur est en mesure de prendre conscience d'une partie des opérations intellectuelles qu'il est en train d'effectuer, notamment quand il cherche à comprendre le message. (J. Dancette in Cristina Tamas, Monica Vlad ¹)

Cette description de la situation de compréhension de l'écrit nous renseigne sur la complexité de la tâche en contexte d'apprentissage ou l'apprenant fera appel à ses facultés cognitives situationnelles en combinaison avec des connaissances linguistiques. Cette habilité à la construction se traduit par la compréhension et l'assimilation du discours écrit, d'où la perception et la conception du contenu sémantique du texte. En somme comprendre un texte c'est organiser une stratégie

¹ Département des Langues Modernes, Université Ovidius Constanta)

multidimensionnelle qui dépend de l'autonomie de l'apprenant à restructurer le discours dans une perspective sémantique.

Cette stratégie dans sa conception focalise, certes, sur l'apprenant mais elle est contextualisée dans le processus d'enseignement/apprentissage en considérant différentes variables dans son efficacité. La prise en considération, au-delà du profil de l'apprenant, de la proximité des contenus à enseigner dans le texte, la culture de la lecture, le degré de la maîtrise de la lecture, la conception des programmes, le type du support¹ permettraient à l'élève en situation scolaire d'élaborer un mode opératoire lui permettant la compréhension.

E. Calaque décompose le cheminement de la compréhension de l'écrit ou du texte comme suit :

« L'évaluation de la compréhension d'un texte est complexe, car elle doit tenir compte de l'ensemble des données concernant l'acte de lecture, c'est-à-dire :

- la situation de lecture telle qu'elle existe dans un cadre scolaire donné : programmes, horaires, effectifs de classe;

- le lecteur qui possède une expérience de lecture basée sur une pratique à la fois individuelle et sociale; - les caractéristiques du texte qui est donné à lire;

- l'objectif pédagogique visé à travers la tâche proposée;

- la formulation des consignes;

- le déroulement du travail : temps limité ou non, travail individuel ou travail de groupe, intervention ou non de l'enseignant;

- l'enseignant : ses méthodes de travail, sa personnalité, ses pratiques de lecture » (Calaque, 1989 p. 96).

¹ Nous désignons par type de support tout outils pédagogiques relevant de l'écriture (numérique ou format papier)

L'acquisition de l'information selon ce schéma aura une visée d'ordre épistémologique, l'apprenant autonome et responsable prendra conscience de l'importance de cette organisation lors de la transformation des connaissances en significations. Le support écrit à travers cette tâche de compréhension permettra aussi à l'apprenant via la lecture de percevoir la logique du texte.

Une logique soulevée principalement au moment d'interpréter la thématique principale sans description majeure de sa structure. Cette mobilité pédagogique ou l'on renseigne sur l'objet traité dans un texte sans pour autant focaliser sur le raisonnement dans l'écriture du texte en question sera du domaine de l'apprenant, ce dernier devra œuvrer dans le sens de l'écriture originelle, dépasser la sémantique apparente et diffuser par ses propos l'architecture du texte. Une donnée originale et propre au discours écrit qui se constituera indice de progression et dans la rédaction et dans la compréhension du texte en soi.

D'autre part l'implication de l'apprenant dans la restructuration des données sous forme de connaissances multiples et de contenus divergeant, la reconnaissance des thématiques, l'association de données nouvelles aux acquis antécédents donnera une vision pointue de la pertinence des compétences et savoirs acquis. Apprentissage via le support écrit permettrait à l'apprenant d'évaluer son profil et la somme d'informations assimilées.

Par ailleurs, le support écrit serait une forme de reflet de réalité à admettre. La compréhension de l'écrit sera la traduction des objectifs et représentations du scripteur authentique par un scripteur potentiel. Les choix des textes et support écrit repose sur la volonté de l'apprenant à entreprendre une démarche visant à compléter une formation, évaluer ses représentations multidimensionnelles, insérer les contenus littéraires dans sa conception de l'écrit.

Comprendre l'écrit est aussi connaître des représentations relativement différentes dans leurs constructions. En rapport avec la pensée universelle, l'interprétation de la pensée de l'autre nécessite une lecture individuelle. Accommodée d'une dimension socioculturelle subjective dans sa rédaction, la pensée du scripteur nécessite une forme de décodage par les différents lecteurs selon leurs profils, leurs besoins et selon le contexte en rapport avec l'enseignement du FLE.

L'écrit nous renseigne sur un vécu, une nécessité, une incompréhension de la réalité sociale, une vulgarisation scientifique...les textes dans leur conformité sont adaptés aux profils des apprenants. Profils psychologique, linguistique et culturels répondants à l'environnement direct de l'apprenant. La problématique qui se pose est comment l'apprenant d'aujourd'hui, à l'heure de la mondialisation, de l'inter-culturalité de l'ouverture sur l'autre cet apprenant assimilera les contenus, déterminera l'indice intellectuel et sélectionnera l'information selon sa pertinence ?

D. Chini explique que le choix des contenus se rapporte aussi aux besoins immédiats en matière de grammaire du texte.

« Les choix de contenus à étudier ne sont pas conçus en fonction de l'utilité ultérieure qu'ils peuvent avoir dans la vie de l'élève, mais dans le but spécifique de donner à l'élève, dans le cadre scolaire, le moyen d'aborder l'étude de textes littéraires »

Considéré comme support complet dans l'enseignement des langues, le texte de part ses composantes grammaticales, lexicales et syntaxiques constitue un modèle du fonctionnement et l'adaptation de langue.

Orienté par les approches et les méthodes d'enseignements la pratique de l'écrit et particulièrement la compréhension de l'écrit est souvent soumise à des consignes. L'importance de cela est de cerner les modalités de

perception. L'apprenant autonome est aussi un apprenant qui reconnaît son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage.

4.3. La forme de l'écrit : au-delà des contenus. :

La compréhension de l'écrit ou compréhension écrite c'est aussi considérer le paratexte. Indice non-linguistique sur une réalité universelle, culturelle ou domaniale. L'apprenant en situation de compréhension et assimilation des contenus prendra nécessairement connaissance d'éléments nos pertinent en apparence mais qui déterminent le fonctionnement de l'écrit. (Y.Cossu1995) En l'absence d'une situation d'énonciation commune le paratexte constitue un procédé de compensation dans l'interaction entre scripteur et lecteur.

Considérant le livre comme une culture sociale, son adoption concernera son aspect physique. L'image du contenant comme support institutionnel relevant de l'école, mettra l'apprenant dans une situation où la pratique du livre reste réservée à un besoin particulier, celui d'apprendre pour rendre compte en situation d'évaluation.

C'est ainsi que le para-texte sera considéré comme élément déterminant dans la reconnaissance de l'objet comme élément de la vie quotidienne. La compréhension de l'écrit c'est aussi l'assimilation du texte comme indice culturel.

5. La compréhension de l'oral, pour une assimilation du discours :

Assimilée à une activité de réception, la compréhension de l'oral est caractérisée par le support sonore appelant dans un premier temps l'attention auditive avec comme finalité la reproduction d'énoncés oraux ou transcrits.

« L'exposition à la langue permet à l'enfant de se composer un répertoire de sons référés à un code acoustique, de se dessiner une carte de sons. Cette expérience première conditionne l'apprentissage de la prise de parole. »¹

Cependant, l'interrogation première dans la compréhension de l'oral demeure l'évaluation. Comment repérer ce que l'apprenant a retenu en dissociant l'activité de la compréhension de l'oral à celle de l'écrit? Par quel mode opératoire et cognitif se situe l'apprenant devant un discours oral ou oralisé ?

Le contact direct entre l'émetteur et le récepteur lors de l'échange verbal et interactif en cours de FLE favoriserait non pas l'assimilation du contenu directement mais enclencherait chez le récepteur en l'occurrence l'apprenant une réaction par l'audition dans un premier temps. Cette réaction sera le point de départ du processus de compréhension stimulé par le son.

Bien qu'il ait un caractère éphémère l'oral de par ses fonctions et par son instantanéité offre à l'apprenant une approche progressive dans l'assimilation des représentations présentées à l'oral.

C'est ainsi, que la contextualisation de l'oral en situation de communication nous permet de comprendre les différentes composantes et facteurs relevant de sa compréhension. Il s'agit en outre d'un système alimenté d'un découpage en unités significatives linguistiques, d'intonation, de rythme, organisées avec des procédés de répétitions, de ruptures, d'échanges sémantiques ou interférences. (M. Leybre-Peytard et J.-L. Malandain 1982)² Un ensemble de marqueurs que l'apprenant en situation de

¹ « Entraîner, évaluer la compréhension orale » Académie de Versailles, octobre 2010

² LEYBRE-PEYTARD M., MALANDAIN J.-L., *Décrire et découper la parole*, BELC, 1982

communication de classe qui renseignent sur les aboutissements argumentatifs, discursifs, sémantiques et sémiologiques.

Ce découpage linguistique et associés à des éléments extralinguistiques qui opèrent de la même manière que les marqueurs cités. Des manifestations physiques ou corporelles prises en considération par le récepteur qui à son tour les traduira sous une forme de reconnaissances associées à l'intention communicative. Selon Borel Maisonny, « *associé au son et à la graphie des lettres et des phonèmes, le geste entraîne facilité, exactitude, rapidité de la lecture et très rapidement, compréhension de la phrase lue* »¹

Louis Porcher² considère cet accompagnement comme geste culturel est social. Leur interprétation dépend du statut que l'on accorde à la langue et au concept d'extralinguistique. Les informations présentées, porteuses d'une sémantique réfléchie concorde avec le traitement par la pensée de l'énoncé lui-même.

Un même geste peut alors avoir des significations différentes selon le cadre social et culturel. Leur catégorisation non-universelle ajoute une compétence à installer chez l'apprenant. Il serait alors du domaine de l'enseignant accompagnateur de sensibiliser l'apprenant à cette composante de la communication à l'oral et le renseigner non pas sur la valeur du geste en question mais sur le mode d'interprétation du geste. Un enseignement et renseignement sur la culture étrangère matérialisée par cet apport extralinguistique.

Par ailleurs, partant du principe que toute langue est porteuse d'une culture et d'un contenu culturel elle est à même d'être une pratique sociale.

¹ *Bien lire et aimer lire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1984.

² CALBRIS G., PORCHER L., *Geste et communication*, Paris. Hatier, 1989.

Cette approche détermine, à notre sens, la représentation que se fait l'apprenant d'une langue étrangère. C'est ainsi que l'apprenant d'une langue étrangère assimilera la langue dans sa dimension totale.

L'acquisition d'un système grammatical et syntaxique associée à l'enseignement du lexique et du vocabulaire ne représente qu'une approche partielle dans le fonctionnement de la langue et son utilisation en situation. Le renseignement de la culture de la langue à travers l'assimilation des indices non-linguistiques contribue à l'usage efficace et à la compréhension d'un contenu « X » dans une situation de communication à l'oral.

Cette composition et combinaison entre les traits linguistiques et extralinguistiques dans l'interaction verbale permettrait une évaluation sur le contenu et le contenant à enseigner selon les besoins et prendra en charge le comportement physique et corporel de l'apprenant en considération. L'évaluation ne sera pas portée uniquement sur le discours et les énoncés produits mais une observation de la gestuelle, éventuellement de la mimique renseignera sur l'adaptation du geste à la parole, synonyme de la compréhension. L'évidence absente en matière d'énoncé serait compensée par l'indice extralinguistique.

6. Les fonctions de l'oral :

Selon une approche didactique l'oral possède plusieurs fonctions qui relèvent de son enseignement, de sa pratique et de sa compréhension :

-la fonction expressive : de par la parole l'enfant se situera dans une communauté. S'exprimer à l'oral c'est réfléchir en société. L'élève en situation extra ou para scolaire aura recours à la compétence de l'oral à fin de justifier de son existence. C'est ainsi qu'il déterminera ses représentations lors d'une présentation de sa pensée. L'interaction et l'interactivité à l'oral avec ses pairs permet à l'apprenant « actant social » de comprendre l'autre. Au-delà, des contenus institutionnalisés et programme

officiels, l'apprenant disposera d'un moyen de communication, un mode d'échange en vue d'une assimilation de représentations de natures divergentes.

-L'oral comme moyen d'enseignement : il s'agit alors de l'oral de l'enseignant, principalement moyen pour réguler la classe et « *transmettre* »¹ l'information. Sous forme d'explications de concepts ou de notions, de lecture², d'illustration, l'oral est considéré comme moyen de communication, un connecteur dans l'interaction en cours. Pour se faire, l'enseignant est en mesure de créer une situation d'échange où la motivation sera diffusée dans son propre discours. Un mode de travail qui repose sur la construction en groupe, le partage de la parole et les interventions selon les motivations des apprenants.

-l'oral comme objet d'apprentissage : la stimulation est alors décontextualisée, l'oral est alors objectivé dans celle de ses dimensions (locutoire, interactionnelle, phonatoire, communicationnelle). On focalise alors sur l'oral comme compétence à assimilée et non pas à installer. L'apprenant serait en mesure de distinguer l'oral dans une approche de reconnaissance, comprendre l'oral comme objet d'échange, de communication mais aussi un système complexe comportant des paramètres grammatical, syntaxique, sémantique et sujet à transcription. La réalité de l'oral est alors enseignée non selon son usage mais selon sa valeur objective proposant des interrogations sur son fonctionnement socio-cognitif, sa culture et son insertion dans les représentations universelles.

¹ Nous utilisons le terme « transmettre » pour expliquer la situation d'enseignement/apprentissage. Il ne s'agit pas d'un transfert de connaissances propriétés de l'enseignant mais d'un moyen d'accompagnement ou gestion des compétences acquises chez l'apprenant.

² Notamment dans les classes du premier palier où l'enseignant propose une première lecture d'un texte. Une forme de renseignement sur les articulations, l'intonation et la prononciation.

-L'oral comme moyen d'apprentissage :

Cette fonction de l'oral repose sur «la double hypothèse que les interactions entre pairs peuvent fissurer des certitudes et installer des conditions favorables à l'apprentissage, et que le travail de verbalisation participe à l'activité de conceptualisation» (B.TEIXEIRA BARROS, P30)¹.

La complexité de certaines notions, diffusées à l'écrit, dans un niveau de langue soutenu, scientifique ou de spécialité est alors vulgarisée via le discours oral. L'accès à la connaissance est facilité par le discours oralisé du discours écrit.

-L'oral comme objet d'enseignement : ou l'oral pragmatique, consiste à l'insertion de l'apprenant dans l'analyse du discours oral. La considération n'est pas du domaine des contenus oralisés mais focalise sur les aspects de la tâche. Un oral observé comme outil pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères. Des lors le travail de groupe pour une réflexion organisée quant à la réalité et les modalités d'existence de l'oral en classe.

« Non seulement les verbalisations et les interactions servent à la construction de connaissances, mais il est souhaitable d'essayer de viser un travail sur des opérations langagières précises comme des exercices ponctuels de prononciation. Cela suppose l'organisation de tâches langagières comme mode d'action. »ibid, p31

Nous proposons ici un profil des fonctions de l'oral en classe de FLE afin de comprendre son fonctionnement en tant que tâche d'une part et en tant que compétence d'autre part. La mise en exergue de ses deux

¹ LA PRATIQUE DE L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE, Mémoire présenté pour l'obtention du Master 1 Professionnel, Ingénierie des formations en FLE/FLS. Expertise, conception, organisation en FLE/FLS-FOS

dimensions de l'oral nous permettrait de situer l'apprenant par rapport à un système normalisé en pratique en classe de langue.

Synthèse

L'étude de l'état de l'existant en matière de langue française et de son enseignement en classe de FLE, serait pour nous un indice de l'assimilation de la connaissance mais aussi son mode de transfert vers une compétence ou une construction sémantique. Par ailleurs, associé au domaine de l'écrit, l'oral demeure une réserve dans son enseignement/apprentissage. La notion de l'oral elle-même est sujette à une multitude d'appréhension dans sa diffusion en tant qu'objet d'étude. A ce stade, la problématique réside dans un mode efficace de transfert de l'information. Dans ce sens nous avons situé la prise de notes comme outil intermédiaire dans l'acquisition de l'information. L'outil en question serait alors un moyen efficace du fait de son caractère combinant des compétences à l'écrit et à l'oral. Un maillon fort dans la dynamique du transfert du discours oral vers un discours écrit cohérent.

Partie II

**LA PRISE DE NOTES, UNE ACTIVITE SCRIPTURALE
MULTIDIMENSIONNELLE**

CHAPITRE I

La prise de notes, une technique au service de l'activité pédagogique

Selon le contexte, la prise de notes est définie comme moyen privilégié de garder une trace écrite à partir d'un discours oral, support écrit ou une recherche personnelle. Sous forme de mots clés, d'abréviation ou d'énoncés, prendre notes renvoi aux aptitudes linguistiques et cognitives de l'apprenant à assimiler l'information. Dans son acception générale la prise de notes est un mode opératoire sur le discours dans une optique de garder une trace par l'écrit dans une perspective d'exploitation ultérieure. En somme, prendre notes c'est retenir par un modèle composé de graphèmes, d'abréviations universelles, de signes individuels ou inventés selon le besoin.

1. Qu'est-ce que prendre notes :

La prise de notes est une activité qui est associée par les chercheurs dans ce domaine à une démarche de synthèse ou de résumé (Reuter, 1994). Elle est également présentée par (Simonet et Simonet, 1998) comme une démarche active par écrit de la mémorisation d'un texte qui permet des relectures ultérieures. La présence de la prise de notes dans différentes situations de la vie quotidienne (faire des courses, préparer un examen,

écouter une conférence, participer à une réunion de travail) lui fait prendre des allures si familières qui, selon Piolat (2001) fait croire au noteur¹ qu'il pourra l'exercer avec facilité². Il s'agit alors d'une conception individuelle, une stratégie de rétention et une aide à la mémoire.

La caractéristique d'effaçable et sélective même éphémère de la mémoire fait qu'elle n'est pas, en permanence, en mesure de retenir l'information. Le processus est fait de telle manière qu'en situation d'audition nous nous forçons à suivre un fil conducteur de discours au delà du discours lui-même. Il s'agit par cette démarche de se situer en tant qu'auditeur interprète plutôt qu'auditeur passif. L'objectif est de fixer la thématique principale ou l'idée du support source pour créer une sémantique à travers une sélection d'énoncé.

Pour se faire l'auditeur actif et participatif est censé se démarquer par un comportement cognitif et individuel qui l'amènerait à une situation de concentration optimale. Il aura alors la tâche d'intégrer la source sonore (discours source oral) et la source graphique (discours source écrit) et aura un regard de l'intérieur de leurs compositions. Se placer comme récepteur passif apporterait une forme de détachement par rapport aux contenus et enjeux de la communication. La prise de notes dans ce sens ne pourra être efficace dans la mesure où le paramètre de concentration aurait été isolé de l'activité en question.

En contexte scolaire et universitaire la prise de notes est essentiellement une activité développée par son exercice. Son aspect d'individualité fait que la prise de notes ne soit sujet à un enseignement

¹ Terme souvent utilisé dans la recherche scientifique pour désigner le preneur de notes en contexte de formation. Le terme est synonyme mais préféré au terme notateur.

² In Mounia Aïcha Sebane, L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie, thèse de doctorat, 2007/2008

particulier. Isabelle Fabre(2003-2004) rapporte que « *la littérature sur les techniques de prise de notes souligne de façon constante qu'il n'y a pas de recettes universelles à la prise de notes, la qualité de celle-ci dépend de son adéquation à l'usage que l'on veut en faire* ». Cependant, on apporte différents modes se rapportant à la technicité de la PDN, des moyens facilitateurs dans l'organisation des notes en situations d'apprentissage.

Il serait alors judicieux de comprendre dans un premier temps cette « dite » technique de prise de note avant sa considération en tant qu'activité.

En technique de prise de notes on focalise principalement sur les outils et moyens pédagogiques. De la nature du papier aux choix des abréviations la technique de la prise de notes est un renseignement sur son efficacité. L'apprenant type se positionne alors comme scripteur formel et d'interprète conscient de la nature du discours. C'est ainsi que prendre notes devient un procédé et une méthode à acquérir. L'objectif est alors de retrouver une trace des thématiques abordés selon le même ordre de progression du texte ou discours source.

2. Méthodologie de la prise de notes :

Dans sa conception la plus large, la prise de notes est une pratique commune aux disciplines scientifiques mais aussi dans l'exercice de restitution de l'information. Dans le domaine du journalisme, l'enquête et l'interview prendre notes est synonyme de conscience professionnelle et intellectuelle. Il s'agit d'être déterminé à préserver et développer l'information ultérieurement, agir pour faire. Un modèle de production écrite dont l'objectif est de restituer un contenu par le biais de notes de synthèse et de discours.

Une méthode de transcription et de rapport de l'information soumise à des conditions particulières notamment un débit à l'oral performant et

standard et la gestion de l'espace des notes mais aussi du temps. Une forme de l'écrit dans contexte spécifique pour des besoins plus larges.

Par ailleurs, prendre notes plonge l'apprenant dans une sphère de l'intelligence individuelle, il s'agit de considérer¹ chaque mot, chaque comportement, chaque pause et autres caractéristiques.

C'est ainsi qu'une méthodologie lui est consacrée dans le but de la rendre efficace lors de son exploitation. Prendre notes c'est réussir l'exercice de la cohésion et concordance entre le geste et le discours sources (oral ou écrit). La phase de réduction des informations par un système de codes individuels ou universels ne comprend pas l'idée de scinder les énoncés ni d'écourter les phrases mais plutôt de composer avec ses propres moyens en vue de substituer ou indiquer un contenu cohérent par un autre mode de transcription. Faire usage de sigles, d'abréviations, d'hyperonymes, ou de mots de langues étrangères². Dès lors un respect des règles de la prise de notes concernant les outils et moyens techniques³ et à prescrire pour optimiser la démarche de la prise de notes :

- ✓ Préférer l'utilisation des feuilles mobiles aux cahiers : cela permet de rajouter des documents photos, nouvelles notes, restructurer ses notes, en somme ne pas se retrouver dans une progression imposée par l'outil en question, c'est-à-dire le cahier.

¹ Il s'agit pour nous de mettre en évidence (que nous traiterons ultérieurement) la concentration cognitive et auditive de l'apprenant et noteur potentiel.

² Dans notre corpus, où la prise de notes se fait principalement en FLE, les apprenants auront recours, éventuellement à la langue maternelle. Bien que cette dernière ne possède pas un système propre d'abréviations, le noteur transcrit facilement en langue « maternelle » mais devra s'appuyer sur le principe de la synonymie voir même la traduction.

³ L'usage et l'exploitation de ce que nous avons appelé outils et moyens techniques serait expliciter par l'enseignement en situation de classe. Cette éclaircissement apporte l'évidence et l'importance dans le savoir-faire et l'intérêt du bon usage de cela.

- ✓ la numérotation : appartenant aussi au principe de la progression des notes selon la progression du discours sources, ce comportement fait que l'apprenant constate l'ordre et évite la perte en cas de mélange des feuilles.
- ✓ Utiliser de grandes feuilles : ainsi l'apprenant disposera d'un espace conséquent dans sa prise de notes et évitera de comprimer les informations dans un espace réduit comme c'est le cas des petits carnets.
- ✓ Anticiper les notes supplémentaires, les ajouts, les corrections et observations personnelles.
- ✓ Souligner les titres, afin de les mettre en exergue.
- ✓ Principe de l'encadrement : les informations encadrées constituent un point de départ d'idées plus importantes, la note encadrée ne marque pas le détail mais la pertinence et les éléments majeurs dans un discours.
- ✓ Respecter la progression du discours source : sous forme de paragraphes explicités il est recommandé de séparer et aérer les espaces.
- ✓ Noter le plus possible, la mémoire¹ est souvent trompeuse.
- ✓ Eviter de copier des phrases entières : cela s'inscrit dans la mauvaise gestion de l'espace et du temps. Cependant l'apprenant est libre de le faire s'il juge que la phrase écrite apporte un supplément d'information, suppose sa compréhension ultérieure ou qu'elles forment autrement un propos plus facile à mémoriser.

¹ Il s'agit principalement de la mémoire du travail dont la durée n'excéderait pas son accomplissement.

- ✓ Les notes de ses camarades ne sont pas toujours fiables et ne sont pas obligatoirement représentatives.
- ✓ Malgré le décalage entre le débit de l'oral et la vitesse de transcription et PDN, l'apprenant est tenu d'être conscient que ces notes lui serviront comme base à la restitution, la synthèse ou la révision. De ce fait tenter de garder une graphie lisible. La vitesse de l'oral ne doit pas influencer la qualité des notes.¹

En amont, il s'agit d'adopter un comportement conscient et méthodique dans la construction des connaissances sur la base des notes prises en cours. L'objectif de la méthodologie présentée est de permettre à l'apprenant de dépasser le stade contraignant de la gestion de la forme. Cette méthodologie de prise de notes s'inscrit dans le cadre de l'exercice à la tâche, l'efficacité n'étant pas du ressort de la méthodologie mais dans la gestion cognitive, l'aptitude à la sélection de la pertinence et l'exploitation des notes.

Dans le système éducatif algérien, se rapportant à un système d'enseignement modèle, la culture de la prise de notes est sous-jacente à des enseignements plus larges. Produire par et à l'écrit serait alors un référentiel à la tâche scripturale individuelle. L'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE aura à gérer des tâches pluridimensionnelles dans une perspective de répondre aux objectifs de l'enseignement, en l'occurrence l'intégration de l'université le cas échéant et l'insertion socioprofessionnel. De ce fait, tout enseignement aura une visée à long terme.

¹ Il ne s'agit pas d'un comportement exhaustif mais une contribution universelle pour une PDN efficace.

La prise de notes, considérée comme un outil à l'apprentissage des contenus est alors une compétence non négligeable, voir même élément pertinent dans la construction des savoir en se situant comme un savoir faire. Ce savoir-faire se subdivise alors selon l'approche ou le choix du noteur en deux modèles principaux (Piolat et Boch, 2004) :

- Une première situation où l'apprenant se positionne comme interlocuteur-récepteur, l'activité de PDN sera alors organisée autour de l'audition, la compréhension et la structuration cognitive. Dans ce sens l'apprenant prendra un minimum de notes et s'appuiera davantage sur sa mémoire et sa capacité à traduire l'information dans l'immédiat. L'objectif est donc d'assimiler le processus de prise de notes à la mémoire, une contribution par la forme graphique à mémoire individuelle.
- La seconde où le principe sera inversé, l'apprenant alors focalise moins sur l'interprétation instantanée des données et transcrit, sous forme de notes, le maximum de données. La mémoire est alors moins sollicitée mais il n'en demeure pas moins que la sphère cognitive est sollicitée dans le choix des formes et signes représentatifs de contenus. Ce paramètre est alors une jonction l'habilité à écouter mais aussi à exploiter le signe représentatif adéquat. Le principe est que l'apprenant doit disposer d'un modèle de notes (abréviations, signes iconiques, choix de couleurs) récurrent, maîtrisé et efficace de sorte à ne se concentrer que sur le discours source.

Rappelons que dans les deux situations, l'efficacité des notes est évaluée selon leur exploitation, de ce fait les notes prises doivent pouvoir, par la suite, être exploitables et donc lisibles et compréhensibles. On estime alors qu'une connaissance avancée de l'orthographe de la langue cible

détermine la qualité des notes en partant du principe que leur typographie est puisée ou inspirée de la langue en question¹.

3. La technique de prise de notes :

Lorsqu'on aborde les documents autour de la technique de prises de notes il est à noter que toutes l'introduction souligne une préparation méthodique et structurée à la PDN. Il s'agit dans un premier temps d'une prise de conscience de l'aboutissement des notes en une synthèse cohérente. Majoritairement le discours oral de par son débit précède l'écrit. Une diachronie qui sera contraignante pour l'apprenant, en contexte scolaire, de retenir la totalité du cours explicité. La préparation à PDN consiste alors à une gestion du matériel et une accommodation à la parole de l'enseignant ou du partenaire collégiale².

La nécessité de disposer de matériels et outils pédagogiques et techniques accompagnera le noteur³ dans une élaboration, par l'image, efficace par la lisibilité, la reconnaissance de l'information, la réactivité dans la synthèse, de la mise en page d'énoncés⁴ ou de signes non conventionnels (Piolat et al. 2005). Cette opération sera portée particulièrement sur la représentation par le signe dans un espace décidé en l'occurrence la feuille selon un cadre temporel précis, symbolisé par la durée

¹ La maîtrise d'un système d'abréviations universelles pourrait remédier à la contrainte du choix arbitraire ou improvisé de notes.

² Nous désignons par cette appellation les interventions des camarades de classe en interactions verbales

³ Traditionnellement le verbe du nom désigne Faire une marque à l'endroit d'un écrit dont on veut souligner l'importance, mettre une observation, un renseignement par écrit, relever des détails, prendre un croquis sur le vif. Définition disponible sur <http://www.cnrtl.fr/definition/noteur>. Nous constatons alors qu'il renvoie dans toutes ses acceptions à une forme de préservation et rétention par l'écrit d'un modèle de discours.

⁴ Reformuler, paraphraser ou transcrire sous forme d'abréviations ou autres marqueurs dépendrait des aptitudes de l'apprenant quant la transformation graphique en préservant la sémantique.

du cours ou de la séquence. Prendre notes serait organisé alors selon différents modèles et techniques :

- **La technique linéaire** : consiste à transcrire des fractions d'un support oral ou écrit. Par sa conception le noteur ne se situe pas dans une dimension cognitive contraignante, il s'agit pour lui de s'approprier un maximum d'information. Aucun jugement ne sera porté sur le contenu dans l'immédiat mais cette démarche est objectivée dans une exploitation ultérieure. Les indices quant à la sélection des fractions seraient aléatoires et dépendent de la perception de l'apprenant du discours. Les repères seraient alors, face au discours oral, de l'ordre de l'intonation, l'accentuation, la reformulation et la gestuelle.
- **La technique non-linéaire** : les modalités de la prise de note selon cette technique consiste à une exploitation de l'espace selon un schéma de progression sans qu'il soit nécessairement logique. A la lecture des notes on comprendra que la logique chronologique du discours se matérialise à travers une organisation individuelle de l'espace blanc. L'apprenant au même plan que la technique linéaire rapportera des parties choisies du discours source dans une perspective graphique. L'objectif étant de se situer dans les notes sans préservation majeur de la progression du discours source.
- **La technique planifiante** : le noteur aura alors à intégrer par la pensée le discours source oral ou écrit et traitant de la pertinence dans les contenus. Un retour à la prise de notes linéaire selon une progression logique (Piolat, 2006)¹. Une structure conçue par Cartier et Théorêt selon la composition suivante :

¹ http://wiki.telug.ca/ted6210/index.php/Prise_de_notes#Strat.C3.A9gies_apparent. C3.A9es, consulté le 25/06/2017

- ❖ Idée principale 1 :
 - Première idée sous-jacente à l'idée principale I
 - Détail sous-jacent à l'idée A
 - Autre détail sous-jacent à l'idée A
 - Détail sous-jacent à 2
 - Autre détail sous-jacent à 2
 - Deuxième idée sous-jacente à l'idée principale 1
- ❖ II. Idée principale 2 :
 - Première idée sous-jacente à l'idée principale II
 - Détail sous-jacent à l'idée A
 - Autre détail sous-jacent à l'idée A
 - Détail sous-jacent à 2
 - Autre détail sous-jacent à 2
 - Deuxième idée sous-jacente à l'idée principale II

Structure de la technique planifiante, selon Cartier et Théorêt (2004, p. 15).

Cette technique est relativement facilitée par l'intervention de l'enseignant orateur préparant l'apprenant à la progression des contenus et planifier la logique du travail ou la séquence.

- **La technique graphique** : a pour principe une exploitation optimale et maximale de l'espace (feuille blanche). L'apprenant suivra la progression du cours et du discours en transcrivant ses notes selon un schéma de découpage de l'espace. Ainsi, toutes les notes seront prises simultanément avec le déroulement du cours. SmartWisdom (Makany *et al.*, 2008) renseignent sur la nécessité de [tracer quatre cercles au milieu de la page, et note au fur et à mesure, dans le même sens que les aiguilles d'une montre,

les mots-clefs sur des lignes (les informations critiques se situant vers le centre, les détails vers la périphérie)].

De ce fait l'image reflétée à la fin de la séquence sera celle d'un élément de départ (titre ou idée générale) autour duquel seront organisées vers l'extérieur les notes qui reprennent les informations sous-jacentes. A la lecture des notes organisées selon ce schéma¹ l'apprenant reliera toutes informations du second degré ou explicatives à un élément central qui se situe comme élément déclencheur de la logique du discours source.

- **La technique des mots clés :** il s'agit pour l'apprenant d'associer par processus de réflexion sur un contenu « X » par un mot clé « Y » qui aura la même valeur sémantique ou représentative. L'apprenant aura la tâche de résumer un énoncé, une thématique, une représentation par un mot. Par ailleurs, il aura à délimiter et cerner le contenu selon un mode opérationnel cognitif qui se traduit par un processus d'assimilation. L'ensemble fonctionnera autour d'un noyau essentiel sous un modèle de constellation.

En vue d'une exploitation plus efficace (Piolat, 2006), le noteur aura à faire appel à un procédé de soulignement, de couleurs, de cercle autour des mots pertinent, une mise en relief arbitraire pour des éventuels visionneurs du plan mais sujette à une interprétation précise par le noteur question

P.STEINER rapporte que

« Si le crayon et le papier peuvent être des véhicules de la pensée raisonnée, il en est plus fondamentalement de même de la manipulation et de la production de signes. »

¹ Le schéma aura l'apparence d'un dessin, un tracé organisé, une image structurée et consignée par l'appartenance des éléments en extérieur vers l'élément transcrit au centre. Ce dernier fonctionnera comme élément autour duquel tournent toutes les informations en rapport.

Mais il y a plus : les signes externes peuvent aussi être des véhicules de la pensée. »¹

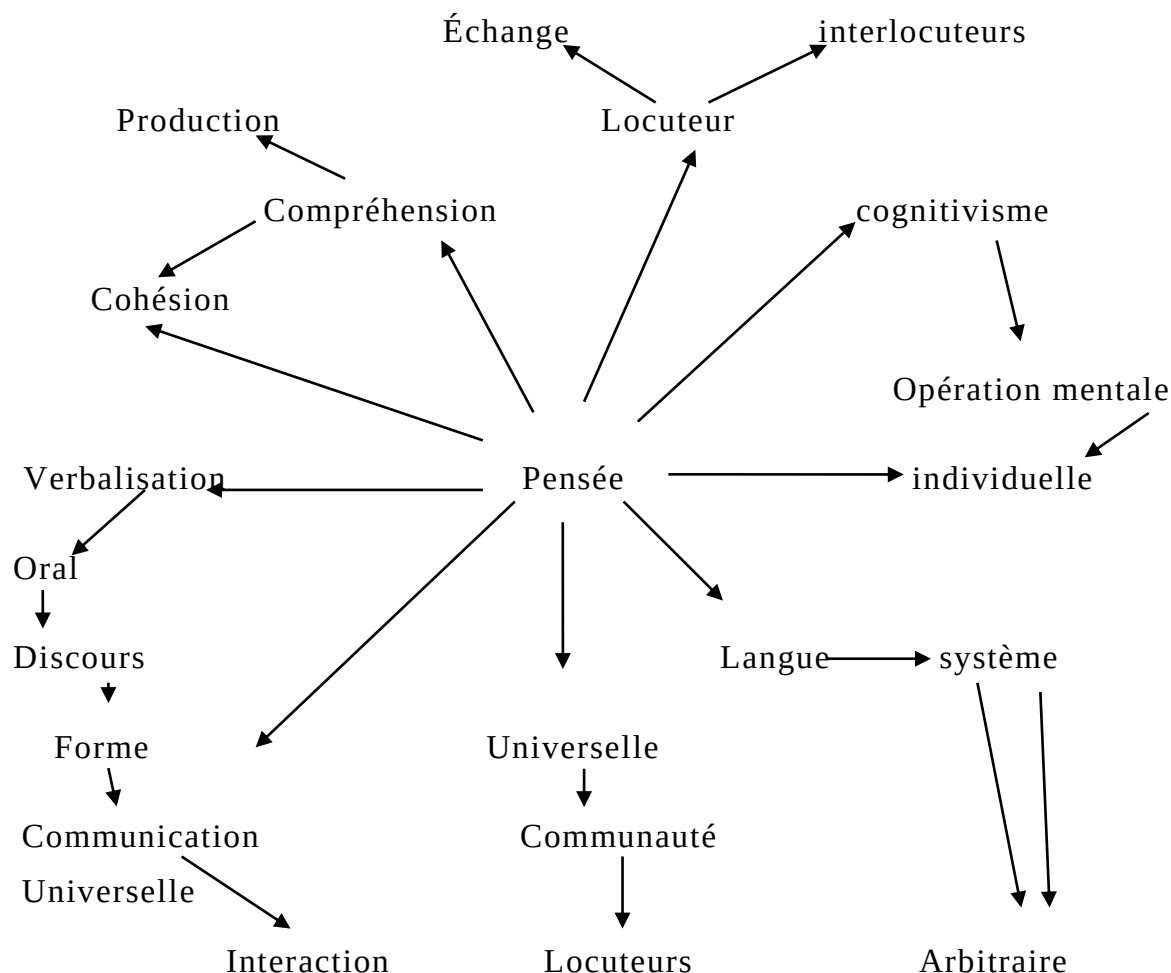


Figure 01 : Dessinée à titre indicatif, une proposition que nous faisons pour une démonstration de ce que donnerait la technique des mots clés en situation de prise de notes²

Il serait aussi indéniable de mettre l'accent sur l'intervention de l'enseignant en situation de PDN chez l'apprenant. S'inscrivant dans une

¹ Pierre STEINER, Sciences cognitives, tournant pragmatique et horizons pragmatistes, p. 85-105. Disponible sur <http://journals.openedition.org/traces/663#ftn16>. Consulté le 14/05/2017

² Il ne s'agit nullement d'un contenu enseigné. L'intérêt de cette figure est de présenter la technique des mots clés. Le choix du contenu est arbitraire ainsi que l'élément 'l'explicitant.

dimension interactive, la prise de notes ne serait pas une tâche isolée mais combinée entre le style de l'enseignant et les supports utilisés.

4. La prise de notes dans une perspective pédagogique :

En situation d'enseignement/apprentissage l'apprenant, bien que motivé, responsable et conscient de sa formation considère l'enseignant comme référentiel dans la construction des savoir. Il ne s'agit pas de la notion de transmission des connaissances mais dans l'accompagnement et la structuration des acquis. Le rôle de l'enseignant tel qu'il est définit par les nouveaux textes apporte une modalité d'efficacité dans l'organisation, l'enseignement¹ et l'exploitation de la prise notes.

La fusion entre le comportement de l'apprenant et l'enseignant de par les directives et les activités proposées en classe de FLE, selon les programmes et les progressions proposées, appartiennent au domaine de pédagogie et à l'ingénierie de la formation. En partant de ce constat l'enseignant aura la tâche d'organiser un déroulement d'activités en s'appuyant sur des méthodes et approches de l'enseignement spécifique à chaque activité en rapport avec les finalités et objectifs des contenus à enseigner. C'est qu'à l'heure actuelle, en cours de FLE les contenus ne sont plus d'ordre purement linguistiques, syntaxiques et lexicaux mais seraient paramétrés selon un modèle fonctionnel. Un rapprochement des contextes socioculturel par la langue étrangère².

Cette situation fera que la PDN concernera deux domaines chez l'apprenant en situation d'enseignement/apprentissage :

¹ Bien que les programmes n'indiquent pas un enseignement particulier à la prise de notes, un enseignement ou jacent sous forme de consigne ou de techniques de production écrite stimulerait l'apprenant dans l'activité en question.

² Il s'agit pour nous de discuter l'enseignement de la langue française en Algérie.

Une première approche où l'apprenant aura la tâche de sélectionner l'information à partir de différents supports sans qu'il ait de compréhension majeure. Il s'agit alors de mettre le point sur les aptitudes de l'apprenant à reconnaître les éléments pertinents sans leur développement. Une forme d'observation transcrite avant la construction de la connaissance. Une compétence dans le sens où l'élève devra relever, prélever, déduire, pour construire. Dans ce cas les notes prises ne seraient qu'un moyen pour se situer par rapport à un document ou savoir donnée sur le plan de progression architecturale et de pertinence.

La seconde approche aura pour objectif de résumer, reformuler, indiquer, exploiter les mots clés. En somme, garder une trace écrite du contenu du cours. Par ailleurs cette démarche s'inscrivant dans le cadre de la prise des contenus sous forme de notes sera un aide-mémoire dans l'élaboration de synthèse, la production d'un écrit parallèle, réviser ou en vue d'une évaluation formative ou certificative. Cette activité aura pour principe de suivre un plan de travail élaborer par l'enseignant, directives de cheminement, exploitation du tableau noir. L'objectif étant la compréhension du discours et la reproduction du thème abordé à travers un encadrement lors de PDN.

L'intervention de l'enseignant dans l'encadrement de l'activité sera matérialisée par des consignes précises. L'interrogation est alors relative aux types de directives. S'agit-il d'un enseignement préalable à la PDN ? Adapter l'apprenant à un mode opératoire incluant la PDN comme pratique de l'écrit efficace ? Ou sensibiliser l'apprenant à la notion d'autonomie et la gestion individuelle dans la construction des savoir ?

pour Piolat,(2006, p. 14)

« Les enseignants peuvent faciliter la prise de notes en fournissant des commentaires ou en alertant de diverses façons sur ce qu'il convient de noter (par exemple, écrire sur le tableau, parler plus lentement, répéter une idée centrale, annoncer ce qui est important). Les enseignants peuvent aussi, selon les étudiants, aider les noteurs en annonçant la méthode de PND qu'il est préférable d'utiliser ou encore en insistant sur les relations entre concepts (par exemple, présenter un tableau en même temps que le cours) ».ibid note 107

Pour l'enseignant il s'agit, pour nous, de responsabiliser l'apprenant à travers un enseignement basé sur feuille de route comportant des comportements adaptés, une diction juste et une gestion des éléments pertinents par les illustrations, les reformulations et les accentuations.

La question repose sur les « gestes professionnels à développer »¹. La responsabilisation aux assimilations et modes d'acquisition relevant du champ de compétences de l'enseignant, ce dernier devrait alors composer en :

- ✓ Ayant conscience de la difficulté de l'apprenant à l'usage de la PDN efficace.
- ✓ Faire comprendre à ses apprenant l'intérêt majeure de la PDN, et l'avantage de sa maîtrise voir la nécessité de prendre notes en cours pour différentes perspectives.

¹ « La prise de notes » au lycée, Académie de Nancy-Metz, Collège des IA-IPR disponible sur <http://www4.ac-nancy-metz.fr/lettres/lyc/prog2et1/ECRITURE/La-prise-de-notes-au-lycee.pdf>.

- ✓ Analyser les contenus dépensés selon la possibilité de noter et dégager la pertinence¹ au niveau des thématiques abordées en deçà de la complexité de la forme.
- ✓ Observer et contrôler les notes de apprenants pendant le cours pour comprendre le degré de son assimilation individuellement.
- ✓ S'interroger sur l'approche pédagogique et didactique injectés dans le processus d'enseignement/apprentissage des contenus.
- ✓ Consigner des points d'appui pendant le cours, une forme de repères et d'indices rythmés selon la logique de la progression du cours.
- ✓ Soutenir les élèves dans la révision de leurs notes.
- ✓ Observer la progression des notes chez l'apprenant en rapport avec la progression du cours.
- ✓ Elaborer une grille pour une évaluation diagnostique².
- ✓ Contribuer à la sélection de l'information par un procédé de reformulation voir une indication directe à prendre notes, citations ou passage.³
- ✓ Insister sur le principe que la prise de notes n'est pas une finalité en soi mais une contribution à la construction des savoirs.

¹ Certain contenus en FLE nécessite une connaissance du style, de la forme et de la stylistique dans leur apprentissage.

² Cela permet parallèlement à l'activité de prise de notes à comprendre le profil de l'apprenant et son aptitudes à adopter la PDN comme modèle pédagogique dans la construction des savoirs.

³ Cela dépend de la nature du cours et du support : textes littéraire, point de langue...etc

<i>Type de situation pédagogique</i>	<i>Activité élève</i>	<i>Cadrage professoral</i>	<i>Statut de l'erreur</i>	<i>Type d'écriture</i>
Exploration, recherche, expérimentation, observation,	Observer, décomposer, prélever, analyser	Consignes orales préalables, questionnaire, protocole,	L'erreur est partie intégrante du processus d'apprentissage	Individuel, du point de vue de l'élève, Archivé ou non. pas objet de contrôle
Cours professoral	Comprendre, intégrer, s'approprier, garder mémoire écrite	Plan, hiérarchisation, reformulation, Mots clés etc.	Pas d'erreur tolérable dans la trace écrite qui est la base de l'apprentissage ultérieur (Evaluation)	Collectif semi-guidé ou très guidé Archivé, BASE des leçons à apprendre et des évaluations

**Tableau récapitulatif de l'activité de « prise de notes »
dans les pratiques pédagogiques, ibid.**

CHAPITRE II

La mémoire, une contribution à l'activité de la prise de notes

La question de la perception et du traitement de la connaissance se concrétise sous l'étude de l'intellect et du comportement mental. Courant de la recherche scientifique, le cognitivisme est souvent apparenté aux sciences de l'éducation. Dans sa définition des plus accessibles le cognitivisme est la capacité mentale à agir, à parler, à assimiler les données ; en somme, les processus de l'esprit liés à la connaissance. L'acte en question est relatif aux capacités de l'esprit¹ de reconnaître, comprendre, organiser, stocker et utiliser l'information reçue dans des processus divergeant.

1. Problématique du traitement de l'information :

En communication directe, en activité de lecture, d'observation ou situation authentique l'individu est en confrontation directe avec différents éléments de son environnement. Cette situation nécessite une perception et un traitement du soi en condition prédéfinie pour permettre à l'esprit d'admettre et de comprendre son état.

¹ Par « esprit », nous entendons ici l'ensemble des capacités mentales propres au système nerveux central.

Apparenté par ailleurs au comportementalisme¹, les cognitivistes traitent et interprètent le comportement de l'individu selon sa lecture des informations.

P. JUIGNET avance que

« Le cognitivisme suppose que les déterminations internes aux individus provoquent des conduites observables de ceux-ci. Il s'ensuit qu'à partir des conduites observées, il est possible de construire un modèle des déterminations internes de l'individu. Ce dernier est considéré au sein d'un environnement dont il reçoit des informations. »²

A ce titre le cognitivisme est motivé par l'étude des capacités et processus mentaux à paramètre intellectuel via un traitement sélectif puis productif de l'information. Une représentation des représentations et connaissances traduites par un processus de perception, mémorisation, compréhension et production langagière. Une étude du raisonnement et structuration de la connaissance par l'esprit humain.

Ainsi les travaux de Chomsky reposaient sur le principe que l'apprentissage et le comportement langagier chez l'Homme allait au-delà de la conception Skinnerienne, où ces événements sont une situation concrétisée par une action de *stimulus-réponse*. C'est que le comportement des individus est la conséquence logique d'une observation, une compréhension et de la manière dont ils interprètent les mots, discours, les objets ou encore l'environnement. Un apport spatio-temporel ancré dans l'esprit individuel susceptible de définir toute production par l'acte ou le langage.

¹ En sciences du comportementalisme, les chercheurs focalisent principalement sur l'association et le rapport entre les stimuli et les réponses.

² JUIGNET, Patrick. La psychologie cognitive. In : Philosophie science et société [en ligne] 2015.

Dans le monde moderne, le cerveau est assimilé à un ordinateur puisque le principal mouvement de l'esprit est le traitement de l'information avec un système d'entrée des connaissances en vue d'une transformation par le traitement logique pour une production au profit d'une situation donnée, un système marqué traditionnellement par la formule (*input vers output*).

D'un point de vue pratique, les cognitivistes proposent une lecture qui a pour objet la nature matérielle du mental et la dimension autonome sans qu'elle soit nécessairement objective. (J. Fodor) La pensée, traditionnellement, personnelle et individuelle représentative des émotions et affections est en réalité un système « mécanique », ce qui fait de la pensée un objet d'étude scientifique c'est la lecture matérielle interne à l'esprit. La pensée que nous traitons comme élément majeur dans nos actes n'est donc pas le résultat d'une activité personnelle, rationnelle et consciente.

1.1. Le cognitivisme selon Chomsky :

Opposer à la théorie de l'apprentissage par conditionnement, Noam chomsky rompt avec la traditionnelle méthodologie behavioriste selon Skinner. Il démontre que l'apprentissage et notamment les compétences linguistiques acquises selon le modèle de conditionnement par le *stimulus-réponse* ne rendait aucune efficacité. Il avance que la conception de l'objet linguistique est en réalité une compétence et non comportement linguistique observable.

Il avance principalement, que la linguistique en tant que science ne peut se limiter à l'observation des productions spontanées mais doit prendre en charge la phase matérielle appelée *intuition linguistique*¹ ou l'interprétation mentaliste du phénomène langagier du locuteur. Ajoute

¹ Benjamin Spector, Linguistique générative et cognitivisme : bref aperçu, p. 41-52

encore à son premier principe que l'acquisition de compétences linguistiques de tout locuteur n'est point un acquis par *simple* processus de conditionnement mais suppose que l'acquisition du langage est développée par un système de connaissance et reconnaissance linguistique naturel voir inné.

Pour répondre à la problématique du phénomène de la connaissance innée il avance que :

« Si nous sommes capables de connaître tant de choses, c'est parce que, dans un sens, nous les connaissons déjà, même si les données des sens ont été nécessaires pour provoquer et faire émerger cette connaissance. »

Ce qui est relativement abstrait.

Autre interrogation majeure concerne le parallèle entre le développement physique et mental. Cette association remet en cause l'acception d'un développement naturel du corps sans intervention extérieur au corps lui-même, une sorte d'évolution du physique par le physique lui-même. C'est ainsi que la problématique se pose concernant le mental. Ainsi, Chomsky s'interroge sur l'évidence de l'évolution et l'élévation de l'esprit par lui-même.

Cette supposition de l'innéisme corroborée par D.Hume qui quant à lui ne s'interroge plus sur la certitude d'une structure innée mais évoque la notion de structure individuelle à chaque être humain selon les connaissances domaniales, il avance que :

« la question n'est pas de savoir si l'apprentissage présuppose une structure innée – cela est évident ; et personne n'en a jamais douté -, mais de savoir quelles sont ces structures innées dans chaque domaine. »

Cette lecture de l'intelligence innée, une composition naturaliste de l'esprit chez les êtres humain, élaborée dans un sens par Chomsky apporte

une référence opposé à l'empirisme. Doctrine philosophique qui considérerait l'homme en situation d'apprentissage comme élément pertinent du point de vue focalisation. C'est ainsi qu'on a pensé que pour l'assimilation de l'information et la connaissance l'esprit humain doit répondre à un processus normalisé à travers le conditionnement. Ce qui va à notre sens à l'encontre du principe de l'intelligence ou l'homme dispose de faculté intellectuelle lui permettant de s'adapter dans une situation et dépasser le stade de l'habitude.

La similarité avec l'apprenant réside dans la transformation des connaissances au sens large. Il ne s'agit plus de se situer comme élément passif dont l'objectif est de répertorier l'information en vue de la restituer dans une situation quasi similaire mais de développer une stratégie avec des facteurs innés où l'opération intellectuelle telle que définie par les cognitivistes sélectionne, interprète et gère l'information avec une prédisposition de l'isoler de son contexte original. Cette motivation s'opère en réalité selon des degrés et un éventuel entraînement à la réflexion en dimension épistémologique et non empirique.

1.2. Le modèle Piaget :

Piaget, avance que sur le plan cognitif l'esprit humain fonctionne selon un schéma progressif et est de structure simple. L'assimilation des objets passe alors par l'assimilation de l'objet dans son unité. L'addition des éléments est considérée comme structure complexe. Une coordination s'installe chez l'apprenant en vue de juxtaposer différents systèmes de perception.

Cette situation fait que l'individu en général et l'apprenant en particulier s'adapte aux conditions environnementales selon différentes sphères ou opération mentale ou intellectuelle. La construction des savoirs et de la connaissance dépend essentiellement des structures cognitives

préexistantes du sujet par l'assimilation au moi et des objets perçus dans l'environnement par l'accommodation aux choses.

1.3. **Operations de base selon « Piaget » :**

- **L'adaptation** : Piaget emploie ce terme pour designer la façon dont l'esprit ou l'individu traite l'information à la lumière des schémas de pensée antérieurs. Il s'agit en d'autres termes de saisir par le mental le nouveau sans cette notion de nouveauté et donc l'objet bien que inconnu sera identifié selon des compétences déjà acquise.
- **L'assimilation** : réside dans l'incorporation d'une nouvelles données « X » dans une structure existante, une conception fonctionnelle et non pas structurale. Dans la continuité de l'adaptation il ne s'agit plus de porter un jugement de connaissance sur l'inconnu mais une correspondance entre l'inconnu et le déjà connu.

« Il est évident que l'assimilation cognitive est une incorporation fonctionnelle et non pas matérielle des objets, en ce sens qu'elle les intègre en des schèmes d'action ou de perception et ne les soumet donc pas à des transformations chimiques, sauf précisément dans les réactions physiologiques propres aux perceptions élémentaires. » B.C., p. 88¹

- **L'accommodation** : opération où l'esprit reprend une structure existante au profit d'une nouvelle totalement divergente. Une sorte de correction de l'esprit par l'esprit à travers l'innovation et l'entreprise sur l'antécédent.

¹ http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=304

« Par le fait même que l'assimilation et l'accommodation vont toujours de pair, le monde extérieur ni le moi ne sont jamais connus indépendamment l'un de l'autre: le milieu est assimilé à l'activité du sujet en même temps que celle-ci s'accommode à celui-là. En d'autres termes, c'est par une construction progressive que les notions du monde physique et du moi intérieur vont s'élaborer en fonction l'un de l'autre et les processus d'assimilation et d'accommodation ne sont que les instruments de cette construction, sans jamais représenter le résultat lui-même. » Ibid.

- **L'équilibration** : par cette terminologie Piaget désigne la faculté de transgresser les clivages cognitifs. qu'il s'agisse de structures cognitives internes ou dépendantes de l'homme et de son environnement, la quête de l'équilibre mental renforce, à juste titre, le progrès mental et intellectuel, qui se traduit par différentes opérations selon les besoins et les situations.

Cette conception de l'esprit, reflète la réalité, de notre étude, du positionnement intellectuel de l'apprenant et de sa structure mentale dans le processus d'enseignement/apprentissage. Face à de nouvelles données, principalement linguistiques, l'apprenant bien que non conscient de toutes ces opérations, se comporte de façons divergentes dans la construction du savoir. La problématique qui se pose n'engage pas le processus cognitif mais l'adaptation mental dans des situations d'apprentissage ou de communication où l'apprenant est à même de s'investir par ses propres moyens dans l'interprétations des informations connues, construites ou nouvellement assimilées.

Le cas échéant, l'apprenant à travers une somme de connaissances acquises dispose de moyens méthodologiques ancrés dans son cerveau¹. La

¹ Le parcours de l'apprenant est organisé de sorte à ce qu'il un enseignement et des connaissances et de leurs constructions dans une perspective du simple au plus complexe.

difficulté qui surgit en situation d'échange et de compréhension sous la forme des constructions des nouveaux savoirs et du mode d'adaptation de l'apprenant. Existe-il une stratégie efficace à enseigner ou à adopter pour réaliser des opérations mentales fiables et dont les finalités reflètent les compétences et leur transformation en performances chez l'apprenant et plus particulièrement dans l'exercice de langues étrangères.

L'apprenant est appelé en permanence à réaliser des tâches. La configuration de cette acte ne repose pas sur une méthode et approches d'enseignement mais aussi sur son adaptation au profil de l'apprenant.

Confronté en salle de cours à un discours oral, écrit, situation d'échange et de partage des représentations, la diversité des tâches, fait que l'apprenant se retrouve en situation de conflit. La gestion du comportement et de l'intellect serait remise en question et l'apprenant est alors sujet à autonomisation. Sans consignes d'orientations l'apprenant serait dans l'incapacité d'opérer, objectivement, dans sa propre formation.

Dans la réalisation des tâches, bien que, l'apprenant aie reçu une formation et un parcours enseigné selon le principe du plus simple au plus complexe, il ne se suffit pas à lui de façon autonome. Il s'agit plutôt de la prise de conscience de l'autonomie et de l'intervention individuelle dans la résolution des problèmes.

2. L'effort cognitif dans la production écrite et orale :

Déterminer la production et l'expression à l'oral et à l'écrit stipule un engagement intellectuel de la part de l'apprenant. Les travaux de recherches en matière d'efficacité de la production écrite souligne la matérialisation et la concrétisation de la production écrite comme étant un produit fini (Kellogg 1996), (Field 2003) planifié, structuré et mis en texte dans le sens d'une

remise sémantique et une cohésion linéaire. Par ailleurs situant la production orale¹ comme produit fini, en prenant les interactions verbales instantanées en considération, l'apprenant serait en mesure de fournir un effort cognitif relativement important selon les contextes.

Cet effort réside non pas dans l'intention communicative ou d'interaction mais dans l'élaboration et la construction du discours dans une perspective de cohésion et de complémentarité de la pensée individuelle. Ainsi l'apprenant de part son comportement mental et ses habilités cognitives serait en mesure de déployer un mode et un modèle de production langagière en situation d'apprentissage. Cette dynamique implique alors chez l'apprenant, un traitement cognitif de l'information acquise, stockée et à construire dont la finalité est schématisée, selon son propre discours, sa pensée et ses représentations d'un objet d'étude, de discussion ou d'interprétation.

En communication en langue étrangère, en l'occurrence en langue française pour ce qui est de l'apprenant type algérien, il s'agit de construire une réflexion sans appui permanent sur la pensée originelle². En somme, agir pour produire dans une intention explicative et expressive de ses représentations en langue étrangère.

¹ Bien que la production orale ne soit pas soumise aux mêmes critères de réalisation et de la forme, nous projetons pour les besoins de notre étude la production orale comme produit fini.

² Nous considérons la pensée originelle toute construction mentale qui s'élabore en langue arabe et qui fait intervenir le principe de traduction et interprétation pour une présentation en langue étrangère.

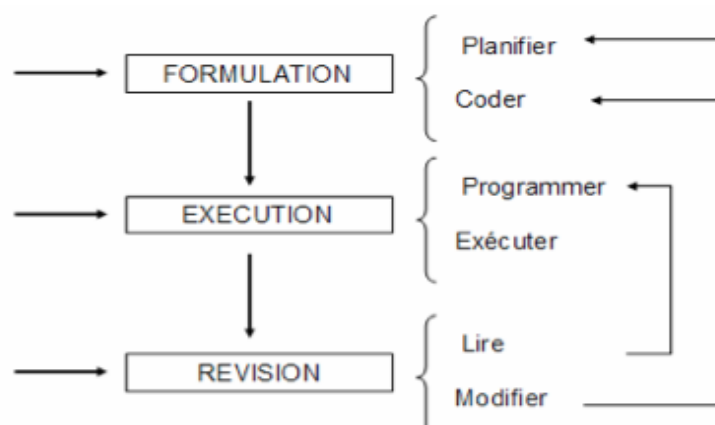


Figure 02 : Le processus de production écrite selon J. Field 2003

Ainsi, le cheminement logique de la production écrite, revalorise et mobilise les compétences et les habilités mentales et cognitives de l'apprenant selon une structure bien définie. Le produit final tel qu'il est décrit et soumis à différents types d'évaluation formative, sommative et certificative se construit non sans implication intellectuelle importante. De se fait et pour reprendre (Kellogg 1996), le mode opératoire dans une production écrite relève du domaine de la planification, l'exécution et la révision.

Etant donné que l'opération est une construction matérielle, la phase de planification s'appuie sur un nombre de représentations sémantiques par l'image ou le vocable qui déterminent les objectifs à atteindre dans l'immédiat et auxquels recourir dans des situations de construction sémantique ultérieures. En ce sens, l'apprenant est censé les traduire sous forme verbale. En somme, expliciter par la langue les représentations mentales acquises et comprises.

Par ailleurs, et ce dans le but de partager le même code que son interlocuteur, l'apprenant, dans la même phase de planification est en rappel de modalité de conversion et de traduction ou même d'expression de l'image par les mots, est amené à exploiter ses connaissances lexicales pour une

qualification optimale de sa pensée. Il s'agit alors d'un ajustement de l'idée avant la phase d'exécution (S.P.WITTE 1981).

Dans un second temps, et suite à la conception mentale du discours, le scripteur est même de procéder à la concrétisation par l'écrit ou la parole. En cet acte résident les habilités principalement mécaniques de l'écriture. Il ne s'agit plus de l'effort mental dans la construction mais dans la verbalisation par l'écriture, principalement sur papier¹, mais de la mise en œuvre de l'aspect technique et esthétique de l'écriture. Une compétence généralement acquise par l'exercice et l'habitude, ce qu'on considère comme la phase d'exécution.

L'étape suivante étant la lecture et la révision, l'apprenant, en phase finale de production, est censé apporter une valeur ajoutée à son texte selon un modèle rhétorique et une expression plus ajustée et cohérente. Le travail de lecture et relecture permet alors de faire en sorte que le produit final, à savoir le texte produit explicite sans engagement de la part du lecteur, son objectif initial à savoir informer, décrire, argumenter. En somme, réviser son écrit pour mieux le diffuser.

Usuellement, le terme mémoire renvoie aux éléments restants de notre processus vital, expérimental et environnemental. C'est ainsi que la mémoire de l'individu intervient dans la récupération de données et d'informations de la phase de construction sémantique cohérente ou pas. C'est l'empreinte matérielle de tout événement concernant l'individu.

« En premier lieu, la mémoire fait référence à trois processus chronologiques essentiels : apprendre des informations nouvelles, les conserver le plus longtemps possible, les récupérer au moment opportun. La

¹ Avec l'accessibilité évidente au numérique, le principe d'exécution de la pensée est le même sur le papier et sur le clavier ou autre support informatique ou numérique.

mémorisation ou la récupération d'une information peuvent être réalisées aussi bien consciemment qu'inconsciemment. Le rappel peut être spontané ou facilité. Les informations mémorisées concernent des épisodes de notre propre vie, des savoirs sur le monde, des gestes spécialisés, des sons ou des images.» B. CROISILE¹

3. La mémoire comme faculté dans la prise de notes :

Le cerveau de l'homme fonctionne selon une stratégie harmonieuse qui dessine l'interactivité des différentes zones qui constituent les différentes mémoires. Les recherches scientifiques autour de la mémoire démontraient que le cerveau disposait de forme de mémoires principales : une mémoire implicite et une mémoire explicite.

Il ne s'agit pas de les confronter ou de les étudier en parallèle, mais de réfléchir à leurs modes opératoires distincts et leurs motivations dans le comportement du noteur.

Attestée comme mémoire non déclarative et typée de mémoire à long terme, la mémoire implicite (E. Warrington 1974) intervient dans le comportement à caractère mécanique de l'homme. Conduire une voiture, utiliser un téléphone, allumer une télévision ou écrire un texte² ne nécessite aucune fonction consciente. *"L'intuition selon laquelle les structures qui orientent nos conduites les plus complexes n'ont jamais fait l'objet d'une prise de conscience explicite" (Perruchet, 1988, p. 97).* Il s'agit de s'inscrire par la mémoire dans un contexte de répétition. Cette dernière requiert alors un enregistrement dans le long terme et serait alors un comportement de routine. Ce que nous observons d'ailleurs chez l'individu est alors un signe

¹ Approche neurocognitive de la mémoire, *Gérontologie et société*, mars 2009 (vol. 32 / n° 130) P 306

² Nous ne focalisons pas, dans un premier temps sur le contenu mais sur le caractère mécanique de l'écriture.

de la rétention inconsciente pour un déploiement inconscient. En réalité, le geste est enclenché selon l'objet à exploiter, aucune adaptation mentale est alors nécessaire.

A titre d'illustration et pour comprendre le fonctionnement de la mémoire implicite nous proposons cette image où il serait intéressant de comprendre sa lecture. Il s'agit pour nous d'assumer le discours autour de la composition inconsciente de la mémoire dite procédurale¹.

$$78 + 56 + \text{😊} = 896$$

Figure O3 : La perception de l'image.

Lorsque nous regardons cette image² pour la première fois, si notre cerveau détecte l'émoticône, c'est parce que notre processus mémoriels a effectué une analyse de l'équation, sans que nous en soyons conscient, et a conclu que l'émoticône était l'intrus. Il s'agit alors de la mémoire implicite.

L'individu soumis à de telles situations ne fourni aucun effort dans la résolution des conflits cognitifs mais s'appuie sur une mémoire telle qu'elle a était « conditionnée » ou contenue dans son élaboration. Ainsi, cet exemple nous montre que l'homme à la vue de l'équation fourni un minimum d'effort voir aucun de type intellectuel à reconnaître l'élément divergeant. C'est que l'enseignement des mathématiques³et des opérations du premier degré fait appel à des chiffres ou symboles conventionnels de type « + »,

¹ Cette illustration débouchera sur la reconnaissance et l'analyse de l'apprenant en cours. C'est ainsi qu'il se situera entre les éléments auxquels il est habitué et le s reconnaitra de ceux dont il doit faire une analyse pour les situer.

² Image proposée lors d'un cours en classe à 96 étudiants. La majorité est intervenue sur la valeur sémiotique et la présence de l'émoticône dans l'équation.

³ Nous traitons de l'enseignement des mathématiques pour les besoins de l'illustration, le parallèle avec les autres types d'enseignement serait alors évident.

« = », « ÷ », « x »...de ce fait tout élément non reconnu est systématiquement perçu en premier.

Parallèlement à cela, reconnaître l'erreur dans l'addition nécessite un effort d'autant plus important, il s'agit en l'occurrence non plus de valider l'image ou sa composition rationnelle mais de résoudre à travers un appel aux données organisées et stockées antérieurement pour obtenir un résultat satisfaisant. Une opération intellectuelle plus complexe qui fait référence à une multitude d'actes cognitifs¹ et approches neurocognitives dans sa structuration. Il ne s'agit plus alors de l'habitude comme phénomène mais de l'adaptation mentale pour répondre à des besoins spécifiques. C'est ce qu'on appelle la mémoire explicite (Squire 1980).

Par ailleurs, nous situons chez l'individu conscient une forme de rétention et traduction de l'information faisant appel à une mémoire dite à long terme. Cette dernière est constituée de quatre stocks : les mémoires perceptives, la mémoire procédurale, la mémoire sémantique, et la mémoire épisodique des souvenirs personnels²

3.1. La mémoire perceptrice :

Associée aux cinq sens, elle détermine toutes sensations perçues par la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher et le goût. Elle fait état de tout élément que nous avons perçus de par notre vécu. C'est ainsi que l'homme reconnaîtra l'image, le son.

Ainsi chez les apprenants cette mémoire est construite et fonctionne selon un procédé d'amorçage relatif aux stimuli. Cette procédure de

¹ Consécutifs ou simultanés, cela dépend nécessairement du contexte et des facultés mentales de l'individu.

² Nous tenterons à travers ces définitions d'explicitier le processus cognitif basé sur la mémoire de l'apprenant dans l'assumptions

formation, de stockage et d'enclenchement dans les situations similaires et réponses aux mêmes contextes nécessitent un entraînement à l'exploitation. Ce que l'apprenant acquiert par les sens, le stocke et le gère dépend nécessairement du stimulus de référence qui se transforme à la répétition en un stimulus de renforcement.

Lorsqu'il s'agit de la mémoire visuelle, appartenant à la mémoire perceptive nous observons alors chez l'apprenant des compétences de lecture¹ de production sonore et de reconnaissance de signes linguistiques et paralinguistiques. Il ne s'agit pas en réalité de savoir faire absolu ou isolé mais de se positionner comme actant de l'action par la reconnaissance et l'association aux tâches similaires antérieures. En somme, ce que l'on acquiert par le sens et reconduit par le sens.

3.2. La mémoire procédurale

« D'une façon inconsciente et automatique, la mémoire procédurale permet l'apprentissage de procédures, pas seulement motrices mais aussi perceptives ou cognitives, ce qui aboutit à la maîtrise de savoir-faire. »ibid note17

Caractérisée par le perfectionnement de la tâche, la mémoire procédurale fonctionne selon le schéma d'une acquisition consciente de l'information ou de l'habilité, ce qui engage un effort intellectuel important mais qui disparaîtrait par la répétition. C'est ainsi que l'activité de lecture devient une évidence, dans le sens où aucun effort important n'est engagé, suite à un apprentissage répété. Le contenu de la tâche est alors exprimé dans la tâche elle-même et non dans le mode opératoire qui lui renvoie à la sphère de la mémoire non déclarative.

¹ Il s'agit dans ce cas de la reconnaissance des formes linguistiques et para linguistiques. La lecture des contenus sémantiques relève d'un autre type de mémoire.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage nous parlerons alors d'habilités langagières, de production par le mot et le raisonnement mathématique, il s'agit alors de remplir les conditions de résolution des problèmes ou l'enjeu réside dans la manière d'introduire sa perception de la tâche. On apprend à lire « tâche complexe » et on lit par la suite « tâche inconsciente »

3.3. La mémoire sémantique :

Il s'agit pour l'expliquer de comprendre le principe d'extraction du contexte d'apprentissage. La mémoire sémantique est accomplie de telle sorte que l'individu dans un contexte « X » acquiert l'information par sa forme et son contenu mais dans son investiture l'isole de son contexte originel. Plus encore, l'homme conscient de l'efficacité des contenus les engage dans de contextes nouveaux apparentés aux contextes d'acquisition, d'une forme ou d'une, autre mais ne focalise que sur l'application et l'exploitation dans le moment opportun. L'efficacité se situe alors dans la justesse de l'information et nos dans le mode d'apprentissage.

Pour l'apprenant type, en l'occurrence nous parlerons de connaissances acquises, concrètement dans un milieu socioculturel ou institutionnel mais nous ne retenons que le savoir en question, l'information absolue, la mémoire des vérités générales. En d'autres mots, l'apprenant connaît les abréviations mais ne se rappelle plus où et comment il les a acquis, sachant que les situations d'apprentissages où le savoir faire ou savoir dire sont acquis deviennent fortuites. « *La mémoire sémantique correspond à la mémoire du langage, des mots, des idées, des concepts, des connaissances sur le monde ainsi que des connaissances sur soi-même.* »

3.4. La mémoire épisodique :

Il s'agit du souvenir individuel, la mémoire du soi, l'acquis dans une circonstance « x », dans un espace temps personnel. Parallèle à la mémoire sémantique (Endel Tulving 1972). La composition dans l'exploitation de l'information stockée se fait sur la base du souvenir personnelle, une forme de l'autobiographie ou le contexte rappelle le contenu acquis. Ce contexte est en réalité un déclencheur, s'il est similaire au contexte d'apprentissage.

« Ce niveau de conscience permet une conduite introspective sur le monde, sans que l'objet qui donne lieu à la réflexion soit perceptivement présent, mais sans l'impression de reviviscence qui caractérise la mémoire épisodique. La caractéristique fondamentale de cette dernière est de permettre le souvenir conscient d'une expérience antérieure : l'événement lui-même (le quoi), mais aussi où et quand celui-ci s'est produit. »
B.Desgranges, F.Eustache

3.5. La mémoire du travail :

Dans la sphère et le domaine de la neuropédagogie, la mémoire du travail est l'élément central dans l'accomplissement des tâches, telles qu'elles sont consignées dans le processus d'enseignement /apprentissage. Il s'agit alors pour le scripteur apprenant de disposer d'un espace de travail mental dans l'objectif de réaliser une tâche. Elle permet alors de mémoriser une somme d'informations à caractère divergeant pendant un laps de temps relativement court et de manière temporaire. La conception de la mémoire du travail serait dans cette perspective une aide dans la manipulation des données dans l'immédiat. Aucun enregistrement de l'information à long terme n'est observé.

Constamment solliciter dans des activités de natures diverses et ce dans nos activités quotidienne nous observons alors une logique et une discipline dans l'organisation et la structuration dans les contextes et situations de communication linéaire, d'argumentation, de description,

d'interrogation et cela suite à un stockage limité dans le temps pour accomplir une action à multiples dimension.

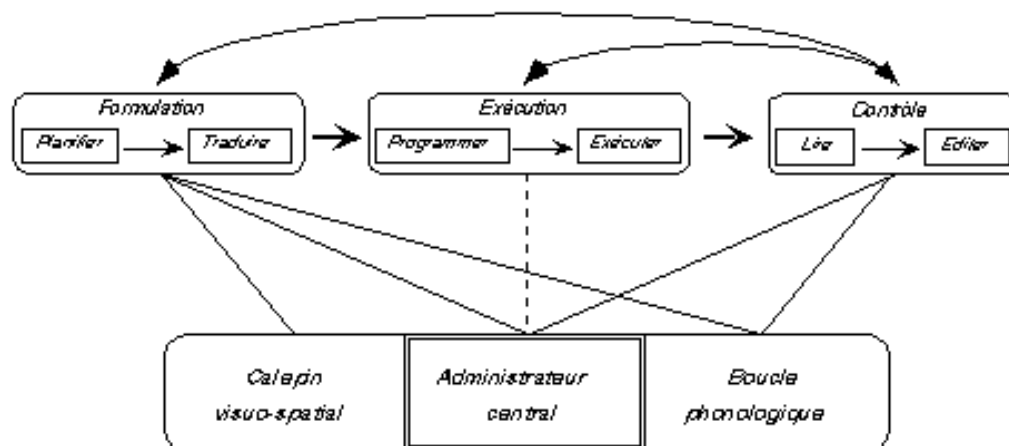


Figure 04 : Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction.
Kellogg, R. T. (1998).

Engagée dans le processus d'enseignement/apprentissage, la mémoire du travail (Baddeley and Hitch, 1974), (cowan2005), appelée aussi mémoire à court terme renvoie à la mémoire à long terme. Ainsi, les informations après avoir été travaillées, manipulées, exploitées dans l'immédiat seront stocker dans la mémoire à long terme. L'efficacité demeure alors dans la faculté mentale à transgresser ses limites cognitives et renvoyer l'information pour une exploitation ultérieure ou pour une construction d'une perspective nouvelle soumises à conditions.

Fonction mentale de haut niveau¹ la mémoire de travail est composée de :

¹ La complexité dans l'accomplissement des tâches quotidiennes, relationnelles ou pédagogiques dans un contexte plus précis fait que le recours à la mémoire du travail nécessite un entraînement permanent afin que l'homme puisse organiser « machinalement » les données nécessaires dans la réalisation de l'action « X »

- l'administrateur central qui agit comme le chef d'atelier.
- le calepin visuo-spatial, qui traite les données spatiales et graphiques.
- la boucle phonologique, qui traite les informations auditives et verbales. Cette boucle phonologique contient elle-même deux composants : le stock phonologique et la boucle de récapitulation articulatoire
- le buffer épisodique, où vont se combiner les informations en provenance de la mémoire à long terme, du calepin visuo-spatial et de la boucle phonologique¹.

L'objectif de cette composition est de comprendre l'intervention de la mémoire du travail dans le processus cognitif en situation de production écrite et plus spécifiquement en situation de prise notes. C'est alors que l'apprenant que nous observons en classe aurait un comportement conséquent au débit de la parole, de l'organisation du discours source (écrit ou oral) et leur assimilation concrète par leur exécution en termes de tâches pédagogiques.

Antérieurement à l'exploitation du discours source sous sa forme écrite ou orale, le noteur exécute une somme d'opération cognitive renforcées par la mémoire dans son acception la plus large. Il s'agit de rendre compte à travers un procédé opérationnel individuel de la compréhension et la production du discours.

De ce fait le noteur se retrouve en position de choix quant à la pertinence de l'information d'une part et le mode de stockage de la dite information d'autre part. En l'occurrence, une gestion synchronique du discours lu ou entendu avec le mode opératoire de transcription. Il s'agit

¹ Disponible sur <https://neuropedagogie.com/memoire-de-travail/organisation-et-fonctions-de-la-memoire-de-travail.html>. Consulté le 15/12/2016

alors de retenir l'information sélectionnée, en rapport avec les indices de pertinence, suivant les capacités de sa mémoire du travail (Gaonoac'h & Fradet, 2003). En d'autres termes, le noteur aurait la faculté de motiver son choix de l'information, la retenir sous forme transcrite ou mentale et faire appel à une action mental dans sa mise en discours intermédiaire. Ce dernier se constitue alors comme base de fondement à une reproduction du discours source dans intention communicative.

A.Piolat F. Boch annonce que

[...] le noteur stocke (par écrit et/ou mentalement) des informations justes entendues (ou lues), en gérant simultanément des processus de compréhension et de production. Il accède au contenu en opérant une sélection et une intégration des informations, tout en mettant en forme autrement que linéairement, ce qu'il transcrit à l'aide de procédés abrégatifs, de raccourcis syntaxiques, de paraphrases d'énoncés, de configurations spatiales.

Il est à rappeler, par ailleurs, que la prise de notes s'inscrit dans un contexte de construction de la connaissance. Ainsi le noteur apprenant ferait lors d'une activité basée sur la prise de notes appel à des connaissances acquises et maîtrisés pour formaliser des notes lisibles et exploitables. Pour (Fayol & Gaonac'h, 2003) les données et les informations acquises dans des situations et contextes d'apprentissages interviennent dans la construction des savoir en situation de compréhension du discours, plus le noteur possède de connaissance, plus la tâche de noter lui serait accessible¹. De ce fait, l'attention de l'apprenant que nous situons comme noteur sera portée sur le choix et la sélection de l'information qu'il aura à injecter ou superposer sur l'information antécédente. Le noteur, ainsi, parviendrait à noter une donnée

¹ Bien que l'efficacité de l'activité de prise de notes se situe au niveau de l'exploitation des notes elles-mêmes, les connaissances antérieures permettent une compréhension plus évidente du discours sources. Il s'agit alors pour le noteur de composer avec des acquis dans la phase d'assimilation de l'information nouvelle.

ou connaissances motivées par la connaissance acquise. Des lors, la combinaison et l'architecture de la thématique est restructuré de façon évidente (Piolat, Roussey, & Barbier, 2003).

Parallèlement à cette situation, le noteur se trouve inévitablement dans l'incapacité de suivre le débit du discours source « *La cadence d'écriture d'un étudiant est d'environ 0,3 mots à 0,4 mots / seconde alors que le débit verbal d'un conférencier est d'environ 2 à 3 mots / seconde* » A.Piolat F. Boch¹

Cette situation est alors une cause dans le positionnement du noteur en contexte d'apprentissage. Il serait amené à prendre l'initiative de noter des phrases entières qu'il aura à connecter ou suivre une stratégie de « reformulation-interprétation » (Boch, 1999). L'efficacité des stratégies de prise de notes s'avère alors aléatoire selon le contexte et la visée de la tâche. A noter alors que l'activité de prise de notes est un renforcement à la mémoire à court terme mais aussi une activité de réflexion au moment où le noteur intervient dans le discours source par le mental et dans la phase de restitution d'une donnée. Le constat est que l'apprenant éprouve une difficulté dans le choix de la note. Cette dernière est motivée par des indices de reformulation, d'intonation et articulation².

Cependant, l'exploitation des notes en perspective d'apprentissage est juxtaposée aux aptitudes de compréhension. L'interrogation qui se pose alors est de savoir et comprendre la nature des notes prises. Dans ce sens la question qui survient est en rapport avec la qualité et la quantité des notes que l'on prend en situation (Boch 1999). Des lors on observe que c'est le quantitatif qui prend le dessus sur la fonction de réflexion. Cette assurance

¹ Apprendre en notant et apprendre à noter

² Il s'agit dans ce cas de prise de notes en contexte de l'oral. La prise de notes à partir d'un discours écrit dispose d'indices divergeant quant à la pertinence.

par l'écrit envoie au phénomène d'impression de participer à son apprentissage bien que le contenu en question serait mal interpréter voir non assimiler lors de la reprise des notes prises.

« La fonction de stockage du contenu transmis occulte parfois une autre mission de la prise de notes : la réflexion. » in A.Piolat F. Boch, ibid note 22.

Constituant les notes, par leur caractère de brouillon (Cary & Calson, 2000), l'activité en question serait un repère dans l'apprentissage des formes et connaissances. L'apprenant noteur soulage l'effort intellectuel et cognitif par une mise en place d'un script éphémère, sur lequel il s'appuierait dans la construction et la compréhension des contenus. Cet état des lieux est en réalité la suite logique de la non concordance entre le discours source et la réflexion nécessaire en temps réel quant au contenu.

« Le noteur ne peut réaliser tous les traitements dans le même temps. Compte tenu de l'écart entre la cadence rapide d'émission du message et celle beaucoup plus lente de la saisie graphique des informations, le noteur doit choisir de privilégier, soit la compréhension au détriment de la saisie graphique, soit la production, quitte à différer une compréhension plus approfondie de ce qu'il note. Autrement dit, il oriente stratégiquement ses ressources attentionnelles, son effort cognitif, sur l'un ou l'autre des traitements. » ibid note 22

La somme des lectures de l'activité de prise de notes en contexte d'apprentissage soulève la problématique de la complexité de la tâche en question. Au delà de la rétention par un écrit individuel ou universel, prendre notes s'inscrit dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et des neurosciences. La nature du discours source serait en réalité un paramètre pertinent dans les modes opératoires lors de la prise de notes. Se positionner comme lecteur, auditeur, inter actant dans une approche communicative et actionnelle rendrait la prise de notes plus complexes selon les modèles des supports sources (Roussey, & Barbier, 2003).

La mémoire du travail sollicitée dans les différentes situations, tente de s'adapter pour répondre aux besoins pressants de l'apprenant en matière de réflexion, analyse et stockage éphémère des données. Ainsi, lire un texte serait moins contraignant que d'écouter un discours. Le même contenu dispensé sous différentes formes n'enclenche pas chez le noteur le même procédé cognitif. Le support papier de par sa nature facilite le recours à l'information et prétend à une meilleure approche constructiviste. La nature de court terme de la mémoire du travail affecte les compétences de l'apprenant à retenir le maximum d'informations, ce qui provoque une action aléatoire dans la sélection de l'information, si cette dernière n'est pas organisée dans sa dispense de façon cohérente. L'effet papier du contenu source compense, en réalité, tout manquement à la prise de notes en matière de données et d'information. Ce qui détale à la mémoire est présent dans sa forme originelle, le document source écrit.

Ainsi les contraintes lors de la prise de notes se multiplient et porteraient préjudice à l'efficacité de l'activité. Le noteur est alors appelé à établir une stratégie compromise voir aléatoire afin de recenser le maximum d'informations selon un modèle pseudo syntaxicolexical dans un temps relativement court, celui de l'oral comme discours source. Cet écart entre la vitesse relativement importante de la parole et la lenteur de l'écriture font que le noteur responsable et autonome s'orienterait sur une conception de la transcription qui repose sur la sanction du discours oral et suppose l'utilisation d'un modèle scriptural celui des abréviations. Il ne s'agit pas alors de simplifier le discours source mais plutôt de le raccourcir.

Théoriquement, la prise de notes consiste à reprendre un contenu de façon transcrite, brève, juste tout en préservant la pertinence de la matière. En l'occurrence, toutes informations et données relatées à travers l'oral ou l'écrit est censées retrouver place dans le « discours notes » de l'apprenant.

Les travaux de Branca-Rosoff, & Doggen, 2003, Parpette & Bouchard, 2003, Titsworth, 2001 mettent l'accent sur le rôle de l'enseignant dans l'efficacité de la prise de notes. Il ne s'agit pas en réalité de son enseignement mais de sa structuration et organisation en cours. La notion d'activité que l'on attribue à la prise de notes selon le CECR et qui se matérialise par la dimension de communication, fait que l'apprenant serait en mesure de s'appuyer sur le comportement de l'enseignant dans la tâche en question. Il s'agit alors pour lui de comprendre le discours à travers l'action de l'enseignant.

Bien que le rôle de l'enseignant soit à l'heure actuelle remis en question¹, il n'en demeure pas moins que son apport en consignes, directives, mode de lecture et explicitations des contenus favoriserait une activité de prise de notes correcte. Une forme de contribution au moment où l'apprenant est face à une multitude d'action à accomplir dont la concentration, l'audition, la signification, la sélection et la reproduction par un moyen de concision qui est le sien.

Selon (Piolat 2001), l'efficacité de la prise de notes réside dans la compréhension du contenu, en construction avec des données acquises, et non dans l'assimilation de l'unité. En d'autres termes, prendre notes c'est comprendre la thématique abordée et non les éléments qui la constituent. Recourir d'ailleurs à cette dernière fera que la construction sémantique est l'exploitation des notes serait marquée par l'intervention de l'apprenant ou noteur lui-même. C'est alors que les procédés de condensation concerneraient l'intégralité du contenu à enseigner mais aussi la dimension épistémologique de la connaissance enseignée.

¹ Il ne s'agit pas pour nous d'une problématique pertinente. Cependant, le savoir faire en matière de prise de notes reposerait sur l'organisation de tout type d'activité en classe.

CHAPITRE III

De la compétence à l'activité, pour une conception pédagogique

Le schéma communicatif dans sa conception s'appuie, selon les contextes sur un modèle de l'écrit. Sans référence au genre épistolaire, l'écrit est une approche efficace de par son contenu, son plan discursif mais aussi selon les modalités d'acquisition.

1. L'écrit, l'écriture et la prise de notes comme stratégies expressives :

Traditionnellement, en classe de FLE, l'enseignement des modalités de l'écriture dans une perspective de production ou de rétention de l'information est injecté comme référentiel selon les besoins et la nature de l'objet d'étude. Ainsi, l'enseignant en sa qualité de responsable de toute organisation pédagogique, jugerait nécessaire de comprendre les objectifs dans des contextes particuliers de communication ou d'expression qui relèvent de la tradition de la tâche, de l'exercice et de l'activité en cours.

1.1. Notion de l'exercice

Terme qui désigne dans le système éducatif toutes pratiques des connaissances acquises. Un mode d'évaluation dont l'objectif est de repérer l'efficacité ou les lacunes des apprenants suite à un enseignement. Par extension, le terme désigne la reprise des outils pédagogiques relatifs à son applications (cahier d'exercices, feuilles d'exercices...)

L'exercice est :

« un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif. »¹

1.2. Notion de tâche

Traditionnellement et dans son acception la plus simple la notion de tâche renvoi aux choses que l'on doit faire dans son quotidien. Acheter du pain, se rendre à un endroit ou faire ses devoirs, l'action en question est isolée du contexte langagier. C'est que ce nous accomplissons n'a nullement de caractère spécifique au-delà du geste en question (M.Long 1985).

Cette définition de la tâche nous oriente sur la caractéristique de « la réalisation » par ses propres moyens et la concrétisation de l'acte en situation.

En didactique des langues, la notion de tâche en salle de cours renvoi à l'acte langagier en cours de type standard, se présenter, décrire ou demander un stylo. Dans une sphère parallèle et toujours en salle de cours la tâche est un acte ne débouchant pas sur un acte langagier (prendre notes, dessiner, prendre un livre). Par ailleurs la tâche en sa nature socio-affective appelle à une collaboration, en situation d'apprentissage, entre l'enseignant et l'apprenant (Candlin).

Il s'agit d'une forme d'échange intellectuel et pédagogique et d'adaptation aux situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les contenus offerts en cours de langues devraient intéressés

¹ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 86.

dans leurs assimilations et l'apprenant et l'enseignant. Une sorte d'autonomisation de l'apprenant à la résolution des problèmes en présence de l'enseignant.¹.

C'est ainsi que se dessine alors des tâches de niveau 1 et 2. La première étant définie explicitement par des consignes et d'orientations. Une procédure classique en classe².

La seconde de niveau 2 est l'obstacle³ à franchir. Il s'agit de la réalisation de l'acte d'apprentissage chez l'apprenant et celui de l'enseignement chez l'enseignant. C'est l'objet du travail à effectuer en question qui donne lieu à une opération cognitive traduite par le comportement de l'apprenant. Cette tâche dite de niveau 2 donne lieu à une analyse sur le mode opératoire de dépasser toutes contraintes dans l'acquisition des contenus. De ce fait, un contenu dans son assimilation fait incorporer une multitude de tâches à réaliser avant de se situer comme admis.

C'est ainsi, que se compose des divergences entre les différentes tâches, bien que structurées dans les cas de l'enseignement général en salle de cours et celui des langues en particulier.

Dans une perspective actionnelle et selon le CECRL la tâche renvoie aux pratiques sociales et non à de simples exercices.

« Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches »

¹ Ce qui nous renvoi au nouveau rôle de l'enseignant en salle de cours, celui d'accompagnateur dans l'acquisition et la construction des savoirs.

² Bien que la finalité ne se situe pas dans la consigne elle-même mais dans la composition et la réalisation de la consigne.

³ Nous désignons par l'obstacle l'inconnu scientifique ou le savoir à construire.

qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales. »¹

Cette interprétation fait référence au principe que malgré le contexte institutionnel qui est l'école la composition de la tâche à réaliser est étroitement liée aux différentes tâches du quotidien en contexte extrascolaire.

L'exploitation des compétences acquises est du domaine de la progression scolaire, intellectuelle mais aussi sociale. L'apprenant à travers cette perspective répondra aux besoins, en perpétuelles exigences de la société. Transposer ses compétences du contexte institutionnel vers le contexte extrascolaire est en soi une compétence. Il ne s'agit plus pour l'apprenant de se comporter comme tel mais assumer le statut de citoyen.

Cette transgression de l'espace scolaire est en réalité une objectivation du processus d'enseignement/apprentissage en général et de l'enseignement des langues en particulier.

De ce fait, toutes tâches associées au processus d'enseignement/apprentissage doit répondre au schéma suivant :

¹ La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel.

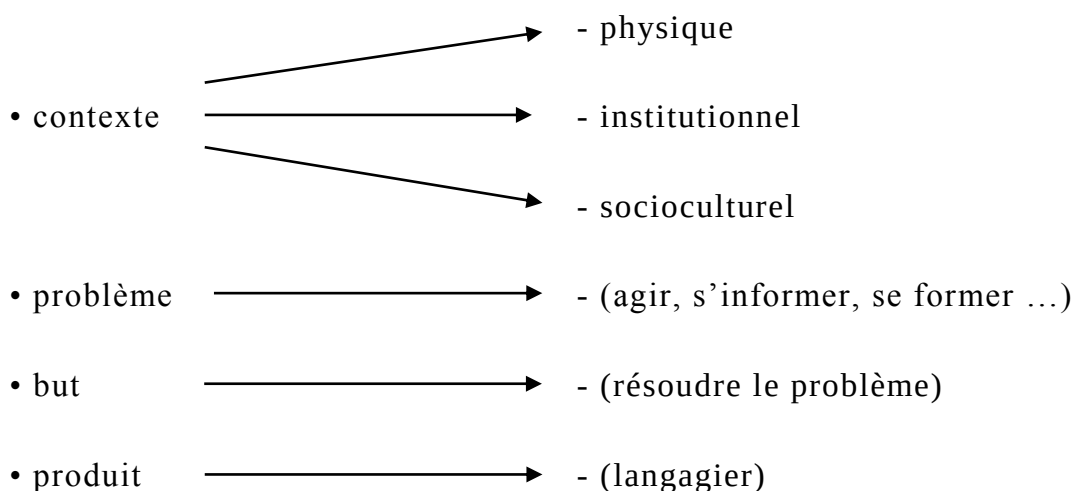


Figure 05 : Organisation des tâches dans le processus d'enseignement/apprentissage

Par ailleurs et toujours selon le CECR, l'apprenant en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère doit assimiler cette situation à une situation sociale. Une proximité créée implicitement qui marque le statut social de l'élève en salle de cours mais dans la perspective que l'action ou la tâche à accomplir n'est en réalité qu'une synthèse de son parcours authentique.

La problématique de la tâche dans le cadre du CECRL est traitée de sorte à l'organiser et l'encadrer avec des contenus proches de la réalité sociale. De ce fait, tout ce que l'apprenant doit accomplir en salle de cours, bien que de contenus spécifiques à l'enseignement, s'appuie sur des séquences de la vie réelle dans le domaine personnel et/ou publique. Partant de la logique que tout enseignement vise la compétence communicative et il en va de créer un rapprochement entre l'authentique et le pédagogique.

La séquence pédagogique organisée autour d'un contenu réfléchira une réalité sociale. Une représentation théorisée en contexte scolaire objectivée dans la sphère extrascolaire.

« Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques. » GOULLIER F.

En somme, la tâche ne s'inscrit plus dans un contexte pédagogique particulier, ni par ses adaptations aux actions à réaliser mais englobe des procédés cognitif, technique, réfléchi et prolongé dans une otique communicative et extrascolaire. Cette définition rompt alors avec la traditionnelle tâche scolaire et avec la notion de contrainte que nous retrouvions dans le système scolaire.

Accomplir une tâche est alors motivé par une finalité et un objectif de compétence acquise que l'apprenant transformera en réalisation différentes selon les besoins et les contextes dans leur pluralité, langagiers, social, culturel, économique. Un modèle de l'adaptation intellectuelle (intelligence) que l'élève en tant actant social aura à déployer sans conditions de restriction ou de réserve et dont l'intérêt est de résoudre tout conflit selon des contextes connus ou à réhabiliter.

1.3. Notion d'activité

Introduite par le cadre européen commun de référence, qui distingue trois types activités de réception, de production, et d'interaction. Cette notion est souvent apparentée à la notion de tâche. Stratégie d'élaboration et réalisation, principalement langagière, l'activité est soumise aux conditions de compétence de la compréhension en situation de réception de discours.

Selon le CECR

« Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. »

Cette réception se fait en réalité en collaboration entre les différents actants de la classe de cours, enseignants, apprenants, outils pédagogiques sont éléments pertinents dans l'organisation et l'exécution de l'activité.

Il ne s'agit pas de se positionner de façon passive face aux données scientifiques et pédagogiques mais de faire en sorte que cette formalisation de l'enseignement possède une logique interactive et interactionnelle dans sa pratique. C'est alors que l'objectif de l'activité est de produire. Cette désignation est la matérialisation de la notion d'activité.

« La réception se rapporte au fait de comprendre la langue qui est produite par les tiers, qu'il s'agisse de langue orale ou de langue écrite, tandis que la production implique la création d'un discours oral ou d'un écrit. L'interaction concerne les échanges oraux ou écrits entre au moins deux personnes » David Little, Trinity College de Dublin

Dans un second discours, on pourrait définir l'activité en cours de langue en deux catégories :

- L'activité d'enseignement qui dépend partiellement de l'enseignant et qui se situe aux niveaux des réflexions et habilités de celui-ci dans l'organisation d'une stratégie efficace pour permettre à l'apprenant d'apprendre. La réponse se trouve alors chez l'accompagnateur, selon le nouveau schéma, qui permettrait ou faciliterait par une logique optimale l'acquisition des connaissances. Sous forme d'exercices, de texte, de tâches ou de motivation ; le principe est de récupérer un

mode opératoire orienté par l'enseignant dont l'intérêt revient sur l'apprenant.

- L'activité d'apprentissage qui répond à la problématique du comportement de l'apprenant dans l'intérêt d'apprendre. Que doit-il entreprendre pour résoudre un conflit. Il s'agit de la mobilisation des ressources internes et externes, un savoir-agir en vue de maîtriser une compétence. Effectuée seul ou en groupe, l'activité de l'apprentissage fait appel à celle de l'enseignement en partant du principe qu'elle repose sur des consignes, directives simples et pertinentes, savoir-faire de l'enseignant-accompagnateur.

2. De la compréhension à la production, la logique de l'oral et l'écrit.

Dans l'hypothèse où la notion d'activité en contexte scolaire repose sur les savoir-faire de l'enseignant et les savoirs-agir des apprenant, le cadre européen commun de référence la reprend et la traduit selon 4 registres. Il renvoie à une description de l'activité en rapport avec les compétences de l'écrit et de l'oral. Ce rappel fait état d'une schématisation des compétences langagières sur un fondement de compréhension et de production.

2.1. Activités de production orale :

Ancrée dans l'enseignement/apprentissage de l'oral, les activités de production demeurent une compétence délicate dans sa maîtrise. Il ne s'agit pas de la langue parlée mais de l'ensemble des éléments qui la caractérise lors de sa phase de matérialisation. La prise en compte des paramètres tels que le débit, le rythme, l'intonation repose sur une habilité de distinction de sons et de leur assimilation dans le milieu naturel. La seconde problématique et que nous avons présenté est la représentation intellectuel de la pensée.

(J.P.CUQ., I.GRUCA 2005),¹ Estiment que l'objectif premier dans l'enseignement de l'oral, est d'offrir un moyen efficace pour une communication spontanée et authentique dans le sens où l'acquisition des compétences syntaxiques et lexicales sont introduites dans le comportement discursif de l'apprenant en milieu scolaire et extrascolaire.

Par ailleurs, nous estimons que l'enseignement de l'oral repose principalement sur des supports écrits désignés par l'appellation « écrit oralisé »². Une forme de lecture de contenus rapportant des exercices, des textes de typologies diverses, que seul l'enseignant serait apte à expliquer³.

Dépourvue d'interactivité et d'interaction⁴ le cours de l'oral placerait l'apprenant dans une condition de passivité qui se traduit pendant le cours par un comportement de lassitude et de désintérêt pour les contenus.

On suggère, alors, une approche relevant du domaine authentique. Le cours sera introduit sous forme de débat autour d'objet de la vie quotidienne. Cette implication du concret motiverait alors l'apprenant qui pourra alors se situer et ressentir son implication dans l'échange verbale.

Les activités de jeu de rôle sont souvent appréciées par les apprenants pour leur caractère ludique⁵. Mettre l'élève en situation de pratique de l'oral

¹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.183.

² Pratiques de l'oral [en ligne]. Disponible sur http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/080818_pratiques_oral/080818_pratique_oral.pdf in Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage en FLE Martina Cédlová

³ C'est, en réalité, cette explication des contenus qu'on qualifie de séance de l'oral.

⁴ Appauvrissement ou amplification des interactions dépend principalement des connaissances des apprenants dans le domaine traité et de leur motivation en salle de classe, mais aussi de la proximité avec l'objet traité en cours.

⁵ Exercice souvent pratiqué pour illustrer le discours argumentatif. Les séquences organisées par l'enseignant portent souvent sur des situations authentiques : faire des courses, garder la monnaie, continuer ou pas ses études. On traite aussi des notions sociales tels que le mariage,

où il aura à intervenir en fonction de ses compétences. L'apprenant qui comprend le parallèle entre le contenu scolaire et la vie quotidienne est un apprenant qui se situe dans une optique sans contrainte. Il ne s'agit plus d'« étudier » mais agir et de pratiquer la réalité en classe de langue.

2.2. Activités de compréhension orale :

Activité complexe dans son organisation, elle renvoie à la sphère cognitive. Il s'agit pour l'apprenant d'être à l'écoute, dans une situation de réception d'un message oral ou oralisé produit par un ou plusieurs locuteurs. La nature, alors, du message fait que l'on peut cibler plusieurs types d'écoute :

- ✓ Ecoute de veille : l'apprenant¹ est en situation de perception modérée. En l'occurrence son attention n'est pas portée sur le contenu. Une réalité sonore est produite. Le processus de compréhension est déclenché selon la pertinence de l'information.
- ✓ Ecoute globale : la signification du contenu est mobilisée par l'intégralité du message. Le détail n'est point important, l'apprenant cherche à connaître sans pour autant savoir les unités minimales.
- ✓ Ecoute détaillée : paradoxale à l'écoute globale, cette situation mobilise l'attention de l'apprenant en vue de détecter les éléments composants le message intégrale.

l'adolescence, le rôle de la femme dans la société...des thématiques que l'élèves connaît et tente d'en savoir davantage.

¹ Il s'agit de l'apprenant en situation d'écoute. Afin de le situer dans un contexte scolaire nous préférons ce terme à celui d'auditeur.

- ✓ Ecoute sélective : l'apprenant, davantage conscient de ses besoins focalise alors sur des informations précises. Il cible la connaissance sans pour autant assimiler le contenu global.¹

Les activités de compréhension de l'oral reposent, malgré leur typologie, sur une verbalisation des contenus.

Une première approche consiste en la présence de l'accompagnateur en tant que source du discours. L'enseignant locuteur aura la tâche de dire selon une éloquence adaptée au profile de l'apprenant. Selon le mode d'intonation, d'articulation et de débit, on associera cette pratique à une multitude de geste de mimiques qui se placeront comme indices quant à la pertinence de l'information. L'apprenant est alors orienté, en plus des contenus, par un système d'interaction verbale et non verbale.

L'introduction des TICE dans le milieu scolaire offre un second support du discours oral. Les enregistrements, et autres médias font qu'en l'absence de l'intervention de l'enseignant, l'apprenant focalise sur la nature du support, considéré alors comme pédagogique. L'apprenant dépassera le principe du face à face et s'adaptera au renouvellement de l'approche et à l'authentique. Cette didactisation du support offrira, par ailleurs un stimulus pour l'élève, dans le sens où le matériel en question permet une décontextualisation du cours oral traditionnel.

2.3. Activités de compréhension écrite

Une combinaison entre le graphique et son interprétation qui relève de la lecture et de l'assimilation des contenus. L'écrit dans sa désignation dans

¹ ROBERT, J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 42. In Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage en FLE Martina Cédlová

le processus d'enseignement/apprentissage et au-delà de sa signification de tracé est :

« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières ». ROBERT, J.-P.

De ce fait, l'ensemble des activités de compréhension de l'écrit s'appuie sur la lecture. Le rôle de l'enseignant est alors de créer une feuille de route, un plan de lecture qui permet à l'apprenant de focaliser sur le message à travers son contenant. L'écrit est alors un moyen de récupération des représentations tracées par le scripteur. De ce fait, l'objectif de l'activité n'est pas de faire connaître le signifié mais le signifiant. Une approche sémiologique dans la compréhension du discours écrit.

L'apprenant doit alors éviter la conception de l'exercice de lecture traditionnelle et prendre en considération des éléments dont leur présence permettrait la compréhension du discours. L'élève est alors amené à observer un « dessin »¹, détecter l'intention communicative et relever la sémantique à travers un exercice de lecture globale.

L'élève dans cette activité fait appel à des compétences de reconnaissance du sens. Le mot n'est pas considéré par sa définition, que l'on connaît à travers le dictionnaire ou qui est répertoriée chez l'apprenant, mais par le sens qu'il propose dans l'énoncé.

Par ailleurs, bien qu'à l'heure actuelle nous parlons de texte à dominante, (J.M. ADAM 1985) les organise selon 7 modèles distinct :

¹ Nous désignons, pour les besoins d'illustration, le texte dans sa dimension graphique par le mot dessin. A notre sens cette désignation donne une caractéristique abstraite du texte posé en bloc.

narratif, descriptif, informatif, argumentatif, prescriptif et conversationnel. Cette typologie fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte même serait un moyen facilitateur quant à la compréhension du message. Détecter le type du texte permet au lecteur et à l'apprenant plus particulièrement d'organiser un modèle de réflexion. Comprendre qu'il s'agit d'une narration c'est comprendre l'intention communicative de l'auteur. Il s'agit alors d'une compétence à déployer en séance de compréhension de l'écrit pour inscrire le texte dans le contexte.

Selon le CECR, les activités de compréhension de l'écrit correspondent à une évolution des compétences d'assimilation. L'apprenant en situation d'apprentissage, plus particulièrement en séquence de compréhension de l'écrits est appelé à saisir la compétence dans sa phase initiale et un travail organisé selon un ordre de complexité du simple au plus complexe permettra à l'élève en fin de parcours de se positionner face au texte en assimilant des contenus plus complexe. Il ne s'agit pas d'apprendre à lire mais d'apprendre à comprendre et de savoir dégager le message sous sa forme explicite ou implicite.

« En compréhension de l'écrit, ils sont capables de reconnaître et de comprendre des noms, des mots et des phrases très simples, toujours dans une gamme limitée de références[...]ils peuvent comprendre des textes très courts et très simples, et relever des informations spécifiques et prévisibles dans des textes qu'ils ne sont pas en mesure de comprendre dans le détail[...]ils sont capables de comprendre des textes qui décrivent des situations et des événements en faisant essentiellement appel à un vocabulaire très courant ; ils sont également en mesure de comprendre les expressions de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles[...]ils peuvent comprendre des œuvres littéraires contemporaines écrites

en prose, ainsi que des articles et des rapports reflétant des attitudes et des points de vue. »¹

Cette graduation aura pour finalité une compréhension optimale du discours écrits. L'entraînement à la saisie du sens par étape permet à l'apprenant de constater une évolution intellectuelle de sorte à mobiliser des stratégies de différents niveaux dans l'assimilation des contenus. L'activité en question ne relève plus de la dimension et l'aptitude de lire mais s'inscrit dans la sphère de récupération de la pertinence et de l'information première, souvent ancrée dans une compilation de données informatives, allant de la rhétorique à la stylistique.

2.4. Activité de production écrite :

La pertinence de l'activité de production écrite réside en la capacité du scripteur de donner une forme graphique à un discours cohérent. Il s'agit pour l'apprenant de traduire par l'écrit une sémantique globale ou particulière, un mode opératoire qui amène l'apprenant à se positionner dans le rôle d'un émetteur conscient du message à transmettre.

A notre sens l'écrit produit dans sa valeur générique est un outil de correspondance et de la matérialisation de la pensée.

Dans style implicite ou explicite l'apprenant aura la tâche de se faire accepté en tant que facilitateur d'une représentation « X ».

Par ailleurs, dans sa réalisation une production écrite est soumise aux conditions et aux normes de l'écrit. Il ne s'agit pas uniquement de la forme mais d'une forme dont la finalité est le fond. La problématique de l'apprenant réside, donc, dans ses capacités scripturales et connaissances

¹ David Little. Trinity College de Dublin , Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes

linguistiques. Ses connaissances en grammaire, syntaxe et orthographe permettent, alors, d'adopter un style rigoureux, cohérent et adapté au potentiel lecteur¹.

Cependant, pour concrétiser l'acte de production écrite² l'apprenant est en situation d'élaboration cognitive consciente. Il s'agit de réaliser des étapes d'ordre intellectuel qui débute par la planification, la mise en texte et la révision.

Dans le système éducatif algérien produire un écrit se rapporte aux différentes activités d'ordre structural

- Réorganiser un texte dans le désordre : il s'agit pour l'apprenant à dégager le sens général à travers la mise en place des énoncés dans l'ordre originel.
- La dictée : exercice dans la finalité serait l'évaluation des compétences et connaissances orthographiques.
- Le résumé : exercice complexe en réalité mais souvent mis en avance pour entraîner l'apprenant à la synthèse et la compréhension du texte.
- La copie : il s'agit d'entraîner la mécanique de l'apprenant à l'écriture au-delà de l'écrit.

¹ La lecture de toute production écrite aborde une dimension d'évaluation. Pour mettre une note ou comprendre une représentation, lire une production écrite en salle de cours serait un support à la compréhension de l'autre mais aussi de corriger ses lacunes quant à la réalisation de l'écrit.

² Nous considérons le terme « production » dans le sens où il s'agit d'un ensemble de techniques élaborées selon une approche prédéfinie en vue de présenter un produit de qualité scientifique et rigoureuse.

- Raconter un événement : ancré dans l'enseignement du « texte narratif », il s'agit de formuler une chronologie d'événement de rapportant à un vécu ou dans une dynamique d'anticipation¹.

De façon plus détaillée le ministère de l'éducation nationale, concernant l'enseignement/apprentissage du français, propose dans un canevas une grille de progression, où sont explicitées les activités de production écrite selon le domaine, la compétence visée, les savoirs à assimiler et volume horaire consacré à la séquence.

Pour l'illustration nous proposons une organisation des activités de production écrites tel qu'elles sont organisées dans le texte officiel² :

1. **Production** du contenu de bulles de B.D,
2. **Production** d'une partie d'un texte narratif (situation initiale, événement ou situation finale).
3. **Production** d'énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné.
4. **Reconstitution** de textes à partir de paragraphes donnés dans le désordre (un texte-puzzle).
5. **Rédaction** d'un titre pour un récit, de titre et de sous-titres dans un texte documentaire,
6. **Production** d'un texte sur « le modèle de ».
7. **Production** collective d'une suite à une histoire lue.

¹ Activités, proposées à titre indicatif, qui s'inscrivent dans l'ordre général de la production écrite.

² Nous observons à la lecture des activités proposées qu'il s'agit dans toutes les situations de faire intervenir l'apprenant dans le processus (d'écriture. Produire, reconstituer, rédiger) l'objectif de l'activité est porté sur la compétence de l'apprenant à « faire » de ce fait la finalité des programmes est d'amener l'apprenant à la réalisation en partant du concept du « faire faire ».

8. **Résumé** guidé d'un texte lu.
9. **Rédaction** d'un questionnaire d'interview.
10. **Production** d'un texte pour inviter, pour informer, pour conseiller.
11. **Production** d'une fiche de lecture : titre, nom de l'auteur, résumé du texte
12. **Rédaction** d'un texte d'une trentaine de mots.
13. **Réécriture** d'un texte produit individuellement à partir d'une grille d'évaluation.
14. **Reconstitution de textes** à partir de paragraphes donnés dans le désordre (un texte-puzzle).¹

Cependant, ces consignes ou la conception des activités au primaire focaliserait sur une forme d'autonomisation de l'apprenant sans pour autant réfléchir à dimension cognitive et au profil individuel de l'élève. Il convient alors d'apporter une explication de la sphère psychologique de l'apprenant en situation concrète d'apprentissage.

Il s'agit pour nous de comprendre l'adaptation mentale et le processus cognitif de l'élève en contexte de production de l'écrit.

Par ailleurs, en se rapportant au programme et finalités de l'enseignement du français langue étrangère au sein de palier du secondaire, nous constatons une nette progression dans la démarche. Ainsi, l'objectif de l'activité de production écrite ne s'inscrit plus dans le cadre de la production

¹ Document d'accompagnement du programme de français, Cycle primaire (juin 2012). Disponible sur <http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>, consulté le 03/01/2017

et la réécriture mais dans une stratégie qui répond concrètement au profil cognitif de l'apprenant dans la tâche d'écriture et l'activité scriptural.

De par la conception de cette progression, l'apprenant est alors ancré dans l'activité de production écrite. Une prise de conscience est alors acquise quant à la complexité de la tâche dans sa conception qui se traduit par *de facto* par une assimilation globale ou partielle, selon le profil individuel de l'apprenant.

On constate alors une autogestion dans la réalisation de tâche en contexte scolaire. L'apprenant est dans cette situation confronté non plus aux consignes pré-dictées dans les paliers précédents, mais aura la difficulté d'assumer et matérialiser ses enseignements et acquis élaborés et consolidés de façon empirique selon un parcours scolaire, gradué par un système de renforcement des données, connaissances et autres savoirs.

L'enseignement de la langue française qui focalisait sur l'adaptation aux consignes et l'enseignement des procédures et techniques de production écrite sera porté, selon sa présentation, sur la concrétisation des compétences acquises. Pour l'apprenant du palier secondaire l'objectif se résumerait dans l'exercice de ses compétences.

La planification des tâches à réaliser serait alors le résultat de la combinaison entre le profil requis et les compétences acquises. Il s'agit alors de progresser dans une approche plus complexe de l'exercice de l'écrit. Un transfert des objectifs nous indique le passage d'une perspective et logique d'enseignement vers une autre de l'apprentissage. Un dispositif d'autonomisation qui vise la continuité dans la formation et l'apprentissage. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux.

On suppose alors qu'avec l'installation de compétences linguistiques et syntaxiques soumises à des consignes dans leur organisation¹ l'apprenant assimilerait de façon plus évidente la transaction et le passage d'une perspective de composition de données vers l'élaboration autonome d'une stratégie de communication efficace via la production écrite.

A ce titre, la dynamique de la classe reprendra la notion de l'apprenant conscient et responsable de son apprentissage, principe fondamentale dans l'approche par les compétences, qui se traduit quant elle par le prolongement de l'apprentissage en contexte extrascolaire, l'apprenant n'étant pas isolé de son environnement culturel et social.

Cela se résume dans le sens où enseigner « la maturité » et l'indépendance mais aussi l'autorégulation des apprentissages constituera un outil fondamental dans l'élaboration des représentations dans les différentes situations auxquelles l'apprenant sera confronté.

Le parcours² suivant le parcours du secondaire serait alors l'intégration efficace dans l'université avec un nouveau mode opératoire dans la formation aux disciplines et aux spécialités. De ce fait, l'enseignement apprentissage dans sa totalité ne vise pas seulement les compétences en tant qu'objet isolé mais comme moyen d'intégration. Les acquis en matière de compétences, de logique, d'adaptation d'un système linguistique vers un système de production langagière transposé aux réalités sociales et culturelles et qui serait exploité dans le même ordre dans la construction de l'identité intellectuelle de l'apprenant.

¹ Nous visons par cette dynamique le processus d'enseignement apprentissage tel qu'il est décrit dans les textes et programmes du palier primaire voir moyen.cf p80-81

² Nous considérons l'université comme la suite logique d'une formation complète, à condition *sine qua non*, de dépasser l'examen de baccalauréat.

En l'occurrence, développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération, stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets, mais aussi comprendre que de par son unité l'apprenant est apte à réaliser des tâches multidimensionnelles. Ce qui répond objectivement aux objectifs fixés par les programmes de l'éducation nationale.

Pour comprendre la logique de progression dans une formation FLE qui s'étale sur 12 années d'enseignement nous tenterons de comprendre les objectifs fixés par les programmes et évolutions des stratégies d'enseignement/apprentissage.

Le profil de sortie à l'issue de l'enseignement au cycle secondaire insiste sur deux paramètres principaux : les aptitudes linguistiques et l'habilité cognitive. Cet enseignement aura donc pour vocation de munir l'apprenant d'outil performant qui est la langue en tant qu'objet et de le doter de reflexes intellectuels dans l'élaboration de positionnement de l'esprit critique pour la résolution de conflits cognitifs.

Par ailleurs cette perspective place l'apprenant dans une situation de communication permanente ce qui implique que l'élève en tant qu'actant social se constituera comme élément non isolé mais fonctionne en groupe¹. De cela résulte le principe de l'enseignement/apprentissage non pas pour soi mais pour s'investir dans différentes situations ou il est censé prendre en considération différentes représentations, notamment celle d'un lecteur potentiel en situation de production écrite. On parlera alors d'un apprenant efficace non pas à travers ses connaissances purement linguistique ou

¹ Cette notion de groupe au sein de l'école reflète le comportement et l'aptitude à communiquer, échanger et interagir avec ses pairs.

cognitives mais selon son habilité à fusionner l'ensemble en vue de solutionner un conflit sociocognitifs¹.

C'est en partant de ce constat, que seront élaborés les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, selon la commission des programme au niveau nationale, l'apprenant doit disposer de moyens de natures multiples mais aussi d'une technicité dans l'élaboration des stratégies et de logique dans sa formation en contexte scolaire et son apprentissage en contexte social. Seront injectés, instantanément une multitude de référentiels académiques, socioculturels, médiatique qui détermineront la compréhension, la production, l'analyse et l'esprit critique de l'apprenant en situation de communication interpersonnel, en groupe ou de masse.

Pour affirmer l'aspect pragmatique du profil de l'apprenant une somme de caractéristiques et objectifs est délimitée par les objectifs de l'enseignement du FLE :

- ✓ acquérir une maîtrise suffisante de la langue dans le but de comprendre tout discours à caractère social ou littéraire, ce qui implique que langue ne détermine pas la situation de communication mais est déterminée par la situation en question.
- ✓ Objectiver la langue dans des contextes extrascolaires. Ainsi l'enseignement/apprentissage du FLE inclura dans les séquences en classe des situations d'interlocution de la vie quotidienne. Une prise en considération de la proximité entre le scolaire et l'extra ou parascolaire.

¹ Nous évoquons le conflit sociocognitif puisque nous estimons que toute situation d'enseignement/apprentissage appelle à des représentations divergentes. Les paramètres, principalement cognitifs n'étant pas identiques chez les apprenants fera que la compréhension de la même donnée sera mise au pluriel.

- ✓ Savoir user de tout type de documentation et support pédagogique en vue de synthèse de schématisation ou catégorisation des contenus.
- ✓ Savoir adopter un esprit d'analyse et de critique face aux informations à caractère médiatique.
- ✓ Savoir composer un discours cohérent et individuel faisant référence à des représentations singulières et distinctives¹.

Par ailleurs, dans un cadre plus restreint celui de la production par l'écrit, l'architecture et la composition des compétences seraient recadrées en vue de produire ses représentations selon un profil prédéterminé qui serait le fondement de l'installation de compétences plus complexe.

Le tableau qui suit² délimite les prérequis cognitifs et linguistiques dans l'accomplissement de l'activité de production écrite.

<i>capacités</i>	<i>objectifs</i>
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) ✦ Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) ✦ Activer des connaissances relatives à la situation de communication. ✦ Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. ✦ Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. ✦ Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. ✦ Faire un choix énonciatif. ✦ Choisir une progression thématique. ✦ Choisir le niveau de langue approprié.

¹ Projet de programme, Français 1ère année secondaire, Commission Nationale des Programmes.

² Ibid.

Organiser sa production.	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. ✦ Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. ✦ Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. ✦ Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. ✦ Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Produire des phrases correctes au plan syntaxique. ✦ Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. ✦ Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit.	<p>Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise prise en compte du lecteur. - Mauvais traitement de l'information (contenu) - Cohésion non assurée. - Fautes de syntaxe, d'orthographe... - Non respect des contraintes pragmatiques. ✦ Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

A la lecture du contenu du récapitulatif concernant la progression technique et structurale dans les activités de compréhension de l'oral et de l'écrit mais aussi de la production de l'oral et de l'écrit nous nous sommes concentrés sur les stratégies adoptées par l'apprenant dans la sphère de la communication orale et écrite. Il s'agit pour nous de comprendre les modalités de la rétention de l'information avant, pendant et après le cours.

En somme, l'apprenant selon ce schéma d'enseignement/apprentissage du FLE dispose-t-il de moyens efficaces afin d'élaborer un contexte favorable à l'exploitation de l'information ?

L'intérêt des programmes actuellement est d'apporter des outils opérants dans la saisie de l'information et la connaissance en vue d'une exploitation et réadaptation dans des situations similaires ou divergentes. En somme, nous tenterons de comprendre les modes opératoires dans l'architecture et les stratégies d'acquisition des savoirs en rapport avec les activités de l'oral et de l'écrit.

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE et selon une approche restreinte par sa conception technique, la prise de notes serait un moyen de saisie de contenus oraux ou écrits à fin de se situer dans un discours mais aussi de l'aborder en focalisant sur des données pertinentes.

Concrètement la représentation de la prise de notes dans l'imaginaire collectif dans le milieu scolaire et universitaire est une aptitude intellectuelle mais aussi une mécanique dans la progression constructive de la connaissance. La prise de notes serait alors une compétence non-négligeable dans le parcours de l'apprenant.

3. L'enseignant, un modèle dans l'activité de la prise de notes :

L'enseignant en tant que décideur des stratégies d'enseignement/apprentissage serait en mesure d'optimiser tout type d'activité en classe.

Dans une perspective actionnelle, les compétences de l'enseignant en matière de jugement et d'ajustement des outils pédagogiques s'appuient nécessairement sur différents modèles d'évaluation afin de donner suite et réalité pédagogique à son enseignement. La nature de l'évaluation et son

impact sur le bon déroulement des cours font que toutes activités organisées et toutes les compétences acquises soient soumises à une évaluation pour déterminer son efficacité.

(R. LEGENDRE 1988, 2003) propose deux définitions de l'évaluation :

« opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision.

Evaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements. »

« Démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. » in Le dictionnaire actuel de l'éducation

Cette délimitation de l'exercice d'évaluation, sans une description majeure des types qui la constitue, nous renseigne sur une forme de collaboration entre l'enseignant et l'apprenant. Ce que ce dernier appréhende est en réalité l'évaluation sommative. Cependant, la prise de notes ne se constitue pas en tant qu'activité soumise à cette évaluation. L'important réside alors dans la manière dont l'enseignant juge efficace pour préserver ou orienter l'apprenant noteur à assumer la prise de notes en tant que tâche.

S'en suit alors un travail de collaboration sur le mode de rétention de l'information. L'apprenant est en situation d'adaptation aux modèles

pédagogiques élaboré par l'enseignant. Ce dernier a la tâche de transmettre¹ un message, une connaissance, une idéologie et ce à travers des supports pédagogiques, techniquement, adaptés aux profils et aux besoins des apprenants.

La situation actuelle dans les classes de cours en Algérie et avec les programmes dit de 2eme génération focalise sur les aptitudes cognitives de l'apprenant. Il s'agit en réalité de visualiser les compétences de traitement de l'information chez les élèves et cela tout au long de leur parcours scolaire. Cette considération aurait pour objectif d'installer la compétence de savoir agir en situation d'enseignement/apprentissage avec la dimension des méthodes appropriées considérant les savoir comme étant universelles et à visée communicative.

C'est ainsi que le renouvellement des programmes accentue sur les compétences à l'écrit et à l'oral en matière de narration, description et l'identification selon un enseignement de la lecture, la compréhension et la production orale et écrite. La compétence de lecture étant l'élément central dans le profil d'entrée dans les cycles supérieurs.

Le renouvellement en question serait une mise en œuvre des aptitudes de l'élève à interpréter le signe tel qu'il existe sous forme d'images, de phrases, de mots. En l'occurrence, l'enseignement a pour objectif d'installer des outils de reconnaissance de l'information. Il ne s'agit plus d'assimiler la connaissance en tant que tel mais de fragmenter le support et de comprendre son architecture. L'apprentissage se fait alors dans une approche globale ou l'apprenant devra créer et innover une stratégie de compréhension pour une production et une synthèse des données.

¹ Bien que le terme « transmettre » ne soit plus d'actualité dans la didactique moderne, nous l'utilisons afin d'exprimer le rapport entre l'enseignant maîtrisant le savoir en vue de le partager avec ses apprenants.

« Les activités que nous soumettons à l'enseignant reposent sur la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter, parler, lire/écrire). Ces activités sont distribuées respectivement et de façon équilibrée, en réception et en production, à l'oral et à l'écrit, permettant ainsi la mise en place progressive des apprentissages.

Retenues en fonction des objectifs définis par les programmes, ces activités organisent le déroulement d'un projet que ce soit en lecture, à l'oral, en langue ou à l'écrit. »¹

Ce qui nous amène à penser que pour se faire l'apprenant doit disposer de modèles efficaces pour pouvoir s'investir dans son apprentissage. Le rôle de l'enseignant étant limité par la perspective communicative des contenus. L'enseignant est alors confronté au phénomène d'interaction et interactivité en classe de FLE. L'exercice étant une forme de complémentarité entre l'enseignant et l'apprenant en situation de production et schématisation de contenus à assimiler.

4. La prise de notes, une compétence transversale :

Intervient alors les notions et les fonctions de prise de notes à savoir noter pour assurer l'évidence des contenus en vue d'une évaluation sommative, en l'occurrence stabiliser les connaissances en vue d'une exploitation optimale et pouvoir résoudre des difficultés d'ordre syntaxique, lexicale et discursive en langue étrangère.

Les compétences telles quelles sont structurées dans les programmes visent un comportement intellectuel et cognitif en rapport avec des supports pédagogiques qui nécessitent une intervention par la compréhension et la traduction des contenus oraux et écrits.

¹ Programmes de la 2ème année moyenne. Disponible sur [http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%20a%20moyenne/l-fran%c3%a7aise\\$.pdf](http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%20a%20moyenne/l-fran%c3%a7aise$.pdf). Consulté le 19/05/2017

A la lecture des programmes de 2ème année moyenne¹ nous constatons que les objectifs de l'enseignement renvoient systématiquement aux compétences d'analyse, de compréhension et la production cohérentes dans le domaine de l'oral où l'écrit. Cette structure implique un renforcement des habilités de l'apprenant à reconnaître la pertinence dans le discours enseignant oral et écrit. D'où la nécessité de se positionner comme élément intermédiaire entre le discours source et le discours cible. Dès lors, l'apprenant est sensé reproduire par ses moyens linguistiques un contenu cohérent.

La situation telle qu'elle est présentée nous amène à penser que l'efficacité dans l'apprentissage se situe dans la compétence de noter la pertinence avant de resituer le contenu.

Les points convergents entre les objectifs délimités par l'enseignement des contenus en FLE et l'essence de la prise de notes sont explicités dans les programmes² de la manière suivante : dans le domaine de l'oral³ :

¹ Nous avons jugé intéressant de les situer comme programme représentatif de l'architecture de l'enseignement/apprentissage du français du fait de leur position de proximité avec le profil d'entrée de l'apprenant en formation FLE et celui de sortie en l'occurrence vers le contexte universitaire ou socioprofessionnel.

² Les objectifs de l'enseignement de l'écrit étant similaires à ce de l'oral dans leurs compositions et finalités, nous avons jugé anodin de les reprendre. Cf annexe.

³ Modèle inspiré du tableau récapitulatif des compétences et objectifs d'apprentissage de l'oral comme compétence.

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Ecouter pour réagir dans une situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier les éléments constituant un schéma communicatif ➤ Ecouter en fonction d'une consigne donnée. ➤ intervenir, se positionner comme actant social.
Construire du sens à partir d'un message descriptif écouté.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ identification de la pertinence thématique. ➤ Identifier l'essentiel d'un message. ➤ Extraire les données explicitant un contenu descriptif. ➤ identification de la structure du discours cible ➤ identification de l'objectif du contenu
Se situer dans un échange et interaction verbale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ joindre son discours aux discours source par une stratégie logique. ➤ Reformuler, paraphraser pour assurer la cohésion et la cohérence communicative. ➤ Compléter une description dans une perspective logique. ➤ Organiser un discours à valeur sémantique pour intégrer un procédé argumentatif.
Produire un discours (cible) pour décrire, argumenter et justifier sa dynamique intellectuelle	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Présenter et restituer des éléments descriptifs ou argumentatifs selon un modèle individuel représentatif du modèle originel.

A la lecture des programmes et contenus dispensés en matière de langue étrangère 1 qui est la langue française, nous observons une focalisation permanente sur les aptitudes de l'apprenant à formaliser les connaissances et les informations dispensées en cours de langue. Il s'agit alors de le préparer à articuler et à transformer les compétences acquises en performances solides dans les différentes situations et contextes d'apprentissage à l'université.

5. L'enseignement à l'université :

Selon les spécialités, l'enseignement à l'université demeure problématique selon la politique en cours. Force est de constater une rupture avec les enseignements dans les paliers précédents en matière de la langue véhiculaire de savoir. Le nouveau bachelier serait confronté à l'obstacle langue de communication et d'étude en situation de formation à l'université. Il s'agit alors pour lui de s'adapter aux nouvelles formes et normes linguistiques et langagières dans le but d'assurer et d'assumer sa formation dans les disciplines et les branches aux seins du département choisi pour ses études universitaires.

Selon le nouveau modèle des formations à l'université, notamment avec l'adoption du système LMD, l'enseignement universitaire est dispensé en langue arabe pour les sciences humaines et sociales¹. Parallèlement à cette situation les branches techniques et scientifiques fonctionnent principalement en langue française². Ce qui comprend un noyau élémentaire de la dernière réforme touchant le système universitaire.

- ✓ une nouvelle architecture des enseignements (LMD).
- ✓ une réorganisation des enseignements (semestres, unités d'enseignement. domaines, filières, spécialités ; notion de crédits capitalisables et transférables).
- ✓ L'évaluation et l'habilitation des offres de formations par les commissions régionales d'évaluation des offres et la conférence nationale d'habilitation).

¹ A titre d'illustration, les études de psychologie, de droit, sciences sociales sont dispensées en langue arabe

² Pour les branches scientifiques telles que la médecine, l'architecture, la biologie la langue d'enseignement demeure la langue française.

- ✓ des contenus des programmes pédagogiques innovants.
- ✓ la restructuration du système éducatif a également donné lieu à la mise en place de pôles d'excellence (Grandes Écoles, Écoles Supérieures avec classes préparatoires).¹

Il s'agit alors pour nous d'un indice de renouvellement et de rattachement aux nouvelles formes et structures des enseignements universitaires sur le plan international. Une ouverture de l'université pour répondre aux demandes exigeantes du plan socio-économique en marche.

Cependant, aucune restriction en matière d'accès à l'université n'est instaurée en rapport avec les compétences linguistiques. Cela est dû principalement à la formation et aux contenus des programmes enseignés dans l'éducation nationale. Pour rappel, les contenus en matières de langue française enseignée à l'école primaire, au cycle moyen et secondaire sont censés préparer l'apprenant à faire face non pas aux contenus proprement explicités mais du moins à la compréhension de la langue.

Ainsi et à la lecture du volume horaire imposé par l'éducation nationale quant à l'enseignement de la langue française, le profil d'entrée de l'apprenant à l'université est celui d'un locuteur bilingue, ce qui lui permettrait de se positionner comme apprenant type dans les deux types de formations proposées en langue arabe ou en langue française. Cependant, la réalité est tout autre.

Tel qu'il est conçu, le processus de formation scientifique à l'université algérienne stipule une connaissance linguistique à dimension intellectuelle, philosophique et conceptuelle des connaissances. Le jeune étudiant algérien est à même de comprendre le langage universitaire en

¹ Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb État des lieux et propositions

rapport avec les contenus de spécialité mais aussi construire sa propre logique de la connaissance. Ainsi, les étudiants inscrits dans les spécialités et branches non-linguistiques font face à la réalité de la fracture linguistique, ou la langue française devient nécessairement langue de médiation. Nous assistons alors à une mutation totale du statut de la langue française, officialisée comme langue étrangère « 1 » dans l'éducation nationale à la langue de transmission, de comportement et d'étude à l'université au détriment de la langue arabe.

« Certains étudiants brillants dans leur domaine disciplinaire (physique, maths ou sciences) échouent à l'université parce qu'ils ne maîtrisent pas l'outil de médiation qu'est le français. À l'université, maîtriser le français n'est pas un luxe, c'est un impératif, une nécessité. Il n'est que de voir les résultats de première année universitaire pour comprendre les conséquences de cette fracture linguistique. »ibid

Il s'agit alors de mettre l'accent non point sur les compétences singulières dans les disciplines mais des compétences de communication, d'expression, de production et de compréhension à l'écrit et à l'oral. En somme, une difficulté d'adaptation au discours source en vue d'une production d'un discours cible en langue française.

5.1. Méthodes d'enseignement à l'université, vers une efficacité par l'action.

L'objectif de l'enseignement à l'université algérienne à l'heure de la mondialisation étant de répondre aux besoins pressants d'ordre socio-économique résultants d'une mutation permanente de la société courante, les méthodes et approches pédagogiques visent aussi bien des compétences quantitatives que qualitatives. Il s'agit alors d'une conduite continue dans la formation de l'apprenant aux savoirs divergeant et aux profils scientifiques et culturels (Benarab, 2003).

La priorité est alors portée sur le renouvellement des visées de l'enseignement au supérieur. L'intégration des TIC, l'exploitation de nouveaux outils pédagogiques, la refonte du projet LMD, répondrait alors à cette construction modèle de l'université algérienne.

Ainsi, les universités algériennes sont appelées à organiser et proposer des formations de qualité et en continuité avec le système éducatif dans les paliers précédents, et vise par le même procédé à remédier aux déficits en matière de compétences et de qualifications dans les domaines techniques, scientifiques et économiques à travers un enseignement dont les finalités de matérialisent comme suit :

- ✓ Mettre en commun leurs ressources humaines à disposition des apprenants.
- ✓ Multiplier les synergies et favoriser la mobilisation du potentiel scientifique national ainsi que l'émergence d'une intelligence collective.
- ✓ Encourager l'innovation pédagogique universitaire permettant un apprentissage interactif et collaboratif.
- ✓ Rompre leur isolement et rétablir la communication avec leur environnement socio-économique ainsi qu'avec les réseaux scientifiques au niveau mondial.
- ✓ Pallier au déficit en matière d'encadrement.
- ✓ Assurer une formation de qualité.¹

En somme un dispositif d'efficacité basé sur des stratégies d'interaction et de communication en intra et extra université.

¹ L'innovation pédagogique à l'université Algérienne Ambition et réalité, Khaled Haddadi, Tarek Saker, Djamel Zaaboub

La problématique qui s'impose est, par conséquent, d'ordre linguistique. L'interrogation que l'on se pose est alors de comprendre les comportements individuels des étudiants dans l'acquisition des connaissances tels qu'elles sont dispensées en cours et en langue française. Il s'agit pour nous de décrire les modes opératoires pédagogiques et cognitifs en situation d'apprentissage, face au discours universitaire.

5.2. Le discours universitaire en Algérie :

Caractérisé traditionnellement comme discours académique, le discours universitaire de par ses contenus, principalement en cours magistral, est convergé en des monologues longs, à caractère scientifique et à visée didactique. Cette caractéristique romprait avec toute évidence interactive, l'objectif étant de vulgariser toute connaissance et pragmatique en rapport avec la matière enseignée. Nous pensons dès lors qu'il serait intéressant de comprendre la dynamique du mode opératoire en cours magistral.

Les contenus tels qu'ils sont enseignés sont censés apporter une connaissance théorique, complète ou à construire en s'appuyant sur des compétences acquises dans le cycle du secondaire. Il s'agit alors pour l'apprenant étudiant de se familiariser avec une pédagogie totalement nouvelle qui serait en temps contrainte et modèle éducatif et enseignant. En d'autres termes, une adaptation à un modèle d'apprentissage innovateur où l'implication de l'apprenant est à relever avant, pendant et après le cours.

Nous pensons dans ce sens que l'objectif premier de l'enseignant est de découvrir la notion de science et de connaissance selon une construction épistémologique et cela avant même d'investir dans les contenus en question. La problématique sous-jacente à la situation est de savoir le degré d'intervention de l'étudiant dans sa formation. Une découverte d'un double

discours formalisé et introduit comme code linguistique authentique dans sa conception énonciative.

Ainsi, S. Dufour et C. Parpette nous font savoir que la compréhension des contenus est relative de façon étroite aux modèles illocutoires de l'enseignant :

« À travers la voix de l'enseignant en CM s'expriment plusieurs énonciateurs, de manière plus ou moins explicite. La reconnaissance de ces instances d'énonciation et surtout du positionnement de l'enseignant à l'égard de ces autres discours est un élément important de la compréhension du cours par les étudiants, et notamment par les étudiants allophones dont la réactivité au contenu des paroles de l'enseignant doit composer avec le décryptage formel des énoncés. »

Théoriquement, l'enseignement à l'universitaire fait appel à un profil d'entrée déterminé par un volume horaire d'enseignement en matière de compréhension et de production. Un état des lieux théoriquement atteint par les objectifs de tout programme de tout système éducatif, sans aller à la pertinence du discours ni aux représentations réelles du discours académique¹ chez les étudiants.

Par ailleurs, et en Algérie où nous avons discuté de la fracture linguistique entre l'éducation nationale et l'université, le discours académique se fait dans une langue, certes connue des apprenants mais dont les usages et les utilisations demeurent aléatoires et contextuelles dans les dispositions les plus optimales.

Rajoutons que le discours universitaire est néanmoins académique est sujet à une combinaison de dimensions et caractères linguistiques certes

¹ Cette considération ne concerne pas les niveaux de langues tels qu'ils sont décrits en science du langage, mais d'un discours porteur d'une connaissance dans un domaine spécialisé.

mais aussi philosophiques, pragmatiques, culturels et savoirs organisationnels des illocutions.

« Une base hétérogène permet de tenir compte de critères divers combinant les dimensions textuelle, pragmatique, sémiotique et linguistique : l'intention communicative, la stratégie illocutoire, le mode d'énonciation, la situation de production, les indices paratextuels, les marques linguistiques de surface, l'organisation séquentielle, le contenu thématique » M-C. Pollet 1997, pp.771-787¹

En somme, l'étudiant malgré une connaissance de la langue française à des degrés différents selon les profils et les compétences se voit démunir de l'outil langue appropriée non générale. De ce fait, une introduction au discours scientifique en FLE est à considérer dans l'acquisition et la construction des savoirs universitaire.

Dans le domaine de la didactique, nous focalisons principalement sur les méthodes et approches d'enseignement de la langue française. Cela nous permet de délivrer des divergences dans les modèles linguistiques et langagiers. Du français fonctionnel au français de spécialité ou de spécialisation l'objectif est de situer la langue dans les contextes. Cela nous amène à penser que le français employé dans l'université algérienne posséderait une valeur distincte sur le plan terminologique, lexical et sémantique. Nous parlerons alors de français sur objectif universitaire.

« [...]ce n'est pas un français de spécialité parce qu'il n'a pas le contenu d'une spécialité. [...] il est amené à traiter en priorité la forme et les procédures, que ce soit dans la compréhension, surtout orale, ou dans l'expression, surtout écrite, l'objectif général étant le comment : comment prendre des notes, comment rédiger, comment faire un exposé, comment apprendre en autonomie, etc. A cela s'ajoute le facteur « public-cible »,

¹ Discours universitaires ou genre académique : l'explicatif comme zone de (dis) continuité.

dont l'hétérogénéité des spécialités est inhérente à un profil large d'enseignement supérieur, » Emilia Hilgert¹

Cette conception de la langue non typologique mais fonctionnelle, nous oriente sur les priorités d'exploitation du FLE vecteur de la connaissance. L'intérêt est donc d'assurer une formation de qualité dans une langue française adaptée aux besoins intellectuels et fonctionnels. En l'occurrence, connaître de la langue française des préceptes permettant l'intégration et l'assumption des savoirs dispensés.

Ainsi, ce changement des visées d'enseignement et cette réorientation dans les compétences objectivées fait que la langue française en question est sujette à une démarche d'apprentissage particulière. Cela s'inscrit, alors, dans le cadre des enseignements spécifiques et en parallèle aux enseignements cibles des spécialités. Nous traitons dans ce cas des modules de langues françaises institutionnalisés à l'université en première et deuxième années. Un recours à un enseignement supplémentaire² dont l'objectif est de munir l'apprenant d'un système linguistique identifiable selon la spécialité ou les formations choisies par les étudiants.

Bien que nous admettons que le profil de l'étudiant lui permettrait de s'adapter au discours universitaire FLE et FOS, il va que ces compétences supposées demeurent aléatoires et leur exploitation en contexte d'apprentissage relèverait de la proximité de l'étudiant avec les thématiques abordés et la composantes objectives du discours scientifiques de l'enseignant.

¹ Quand le FOS vire au FOU(français sur objectifs universitaires) in **Terres de FLE** n° 2 - 2009 pp. 49-61

² Qu'il s'agisse des Centre d'enseignement intensif des langues ou de modules complémentaires de langue, l'université algérienne propose une alternative aux déficits linguistiques des étudiants. Un espace universitaire réservé aux personnes désireuses d'apprendre et / ou de se parfaire et / ou d'exceller dans une langue, soit à des fins académiques ou même à visée professionnelle.

5.3. La prise de notes en contexte universitaire :

La dynamique du cours traditionnel à l'université fait appel à plusieurs habilités de traitement de l'information de la part de l'étudiant. Ainsi, ce dernier est supposé reconnaître la pertinence et l'associé aux intitulés et finalités de sa formation. L'intérêt est d'amener l'étudiant à la phase de construction des savoir tout en se positionnant comme critique potentiel du fil conducteur ou la dimension épistémologique de la connaissance en question. Il ne s'agit, en l'occurrence pas de retenir ou enregistrer l'information mais de déployer un processus complexe, notamment, cognitif pour situer et cerner un contenu visé par la composition et le discours de l'enseignant et de la matière.

La situation serait telle que l'étudiant ne dispose pas toujours et dans tous les contextes d'un mode opératoire approprié et adéquat aux attentes de la formation en considérant son profil d'entrée à l'université. Cette identification des contenus nécessiterait alors un traitement individuel des compétences acquises et rapport avec les prérequis nécessaires dans l'élaboration d'un savoir faire et une adaptation d'un savoir agir face au flux permanent de connaissances lors des cours, principalement, magistraux.

Considérant, l'étudiant en formation comme élément actif principalement par le mental, donc en réception du message de l'enseignant, l'apprenant se positionne comme actant autonome dans la prise de l'information.

Dans la tradition universitaire, tout étudiant est alors appelé à prendre notes dans différentes perspectives dont la rétention de l'information et la préparation à la reproduction ou l'évaluation. Bien que, les étudiants soient conscients de la nécessité de prendre notes et que les enseignants les encouragent dans cette voie nous observerions en permanence un déficit et des manquements dans la qualité des notes de nos étudiants. Mais aussi, une inadéquation entre le discours source et le

discours intermédiaire. Ce qui nous amène à penser que les étudiants tentent de prendre de notes sans savoir comment noter ni quoi noter.

La prise de notes comme activité renvoie à différentes compétences dont la compréhension du discours. Cette interaction avec ce que nous considérons comme discours source est susceptible de prendre différentes formes. Rappelons que le discours oral est caractérisé par des comportements et des critères faisant état de la pertinence, il s'agit pour l'étudiant de se familiariser avec le caractère indiciel des contenus théoriques. En somme, il s'agit pour nous de comprendre la continuité et l'efficacité dans la prise de notes en accord avec la pertinence dans les contenus.

Lors d'un travail d'observation des comportements des étudiants de 1^{ère} année de licence de français et ce pendant que nous assurions des cours de théorie au sein du département de français à l'UABTA, nous nous sommes rendu compte que les apprenants étaient toujours dans une sphère d'apprentissage qui rappelait le processus d'enseignement/apprentissage dans l'éducation nationale. En réalité, ces apprenant auraient compris la divergence dans les modes opératoires et la nature des méthodes et approches d'enseignement sans pour autant adapter et adopter un conduite d'apprentissage adéquate. Nous supposons alors que la complexité de la tâche pour ces étudiants réside dans le fait que l'environnement et modalités d'interaction au sein de classe ne correspondait pas à leurs attentes. Cette déduction concorderait, à juste titre, avec la nature des savoirs à enseigner au sein même de cette université¹.

¹ Nous pensons que cette situation serait représentative et commune à un bon nombre d'universités du territoire.

Ce qui nous amène à s'interroger et sur le profil d'entrée de l'apprenant et les contenus élaborés en vue d'un enseignement universitaire efficace.

A la lecture des statistiques diffusées par « l'Office National des Statistiques »¹ et l'éducation nationale, le taux de réussite à l'examen de baccalauréat ces dix dernières années, oscille entre 40 % et 60 %². Un taux de réussite relativement important dont la finalité est de permettre l'accès à l'université à un bon nombre d'apprenants scolarisés. Cependant, nous pensons que le taux de réussite n'est point représentatif de la qualité de formation ni des compétences acquises le long du parcours scolaires des élèves. Cette imprécision quant aux compétences réelles des apprenants accédants aux universités dans les différentes filières ferait que les programmes et les contenus à enseigner soient construits sur une base théorique et non concrète bien qu'elle inspire répondre aux attentes et besoins de la société.

De ce fait, nous entendons que l'exploitation et la mise en œuvre de toute compétence acquise nécessite une révision ou restructuration qui permettrait à l'étudiant de comprendre l'université dans sa composition et dans son fonctionnement pédagogique. Par ailleurs, force est de constater que le modèle pédagogique universitaire s'appuierait sur les compétences d'autonomie et de prise de conscience de l'apprenant.

6. La licence de français, un choix de compétence :

L'enquête du Dr Ali Djaroun de l'université Stendhal Grenoble³, publiée en 2009 révèle que le nombre important d'étudiants inscrit en licence³ de français était motivé par la volonté de parfaire ses connaissances

¹ Disponible sur <http://www.ons.dz/>. Consulté le 23/09/2016

² Taux relativement important vu le nombre de candidats inscrit à l'examen.

³ Bien que le système LMD émergeait en Algérie, la licence en question s'inscrivait dans le système classique.

en langue française voire apprendre la langue française dans une perspective de la mondialisation, de la distinction sociale, selon représentation arbitraire sur la facilité de la formation...etc « *85% des étudiants disent avoir opté pour la discipline dans le but d'apprendre davantage le français, et 69% pour parler et écrire bien le français* ». Nous pensons alors que malgré cet engouement vers la licence de français s'inscrit dans un contexte différent dans sa conception scientifique et formative de celui d'aujourd'hui, cette culture de choix appartiendrait à l'imaginaire collectif de la communauté estudiantine. En d'autres termes la licence de français serait un choix conscient pour une revalorisation des compétences linguistique acquises dans les paliers antérieurs.

Delà est conçue une formation qui s'étale jusqu'à 5 années, Master inclus, pour répondre aux besoins des apprenants, inscrits aux seins des départements de français au niveau national, dans une optique de renforcement linguistique et culture littéraire en situation de communication orale et écrite. Cette formation vise à préparer les apprenants à intégrer un domaine nouveau, celui de l'université en apportant des savoirs et des savoir-faire autour de la communication interpersonnelle, mettre à disposition un socle commun de la connaissance en langue française contextualisée en vue d'une préparation aux différents métiers en rapport avec l'enseignement, la formation et la conception pédagogique mais aussi admettre comme support à la création d'entreprise des outils méthodologique en rapport avec les secteurs socioéconomiques qui exigent une bonne connaissance de la langue.

Pour se faire, il est décrit dans le canevas relevant du socle commun des lettres et langues étrangères¹un enseignement qui focalise sur les compétences de compréhension et d'expression de l'écrit et de l'oral en parallèle avec des enseignements spécifiques et relatifs au fonctionnement

¹ Modèle de référence dans l'organisation des licences et formation de langue française.

de la langue française, à la linguistique et à la civilisation et la culture de la langue.

Rajoutons que l'enseignement de la compréhension de l'écrit et de l'oral mais aussi la production de l'écrit et de l'oral est en rapport étroit avec l'enseignement des techniques d'expression écrite et oral. Il s'agit d'un enseignement théorique relevant des stratégies à déployer et à organiser en vue de produire une composition sémantique en rapport avec les thématiques abordées, où l'ensemble fonctionne en français langue étrangère.

Synthèse :

Précisons que la démarche pédagogique, s'inscrivant dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage des contenus du français langue étrangère, principalement dans le département de français de l'UABT et à travers notre expérience personnelle, focalise sur l'enseignement des théories et concepts linguistiques, didactique et littéraires¹. L'objectif étant d'amener l'étudiant pseudo-débutant² à formaliser et d'adapter des représentations d'ordre théorique selon les domaines et les spécialités. Ainsi, les matières que nous avons eu à enseigner³ supposent et se basent sur des approches d'enseignement et interaction principalement à l'oral.

¹ Nous ne généralisons nullement les contenus, approches et méthodes d'enseignement. Il s'agit pour les besoins de notre étude de délimiter le champ d'application du processus d'enseignement/apprentissage.

² Cette appellation renvoie au principe que l'étudiant n'est jamais ignorant des principes de l'enseignement/apprentissage et sera alors dès son accès à l'université (bien que le changement est flagrant concernant les contenus, les spécialités et l'environnement d'études) habitué aux procédés pédagogique.

³ Initiation à la didactique, Technolectes en milieux plurilingues, théories de l'enseignement, Epistémologie, théories de la communication, Didactique de l'oral/écrit, Didactique des langues (liste non-exhaustive des modules à notre charge)

Partie III

ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES ET APPROCHES DIDACTIQUES

CHAPITRE I

Exploitation du contexte de la prise de notes

Dans ce travail, nous abordons la prise de notes comme activité conditionnée et stimulée par le discours oral de l'enseignant en contexte universitaire. Il s'agit pour nous de comprendre les différents modes opératoires et les stratégies fonctionnelles adoptées par l'étudiant en situation d'enseignement/apprentissage.

L'intérêt est alors de visualiser le positionnement du noteur face à un discours universitaire portant sur la théorie d'une matière de notre choix.

Les travaux que nous avons consultés et existants autour de la prise de notes recensent cette dernière comme étant une technique et maîtrise de la rétention de l'information par son degré de pertinence. Ainsi, la prise » de notes est une compétence, théoriquement recuise par les différents enseignements injectés dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française avec son statut sujet à modification mais qui relève des méthodes et approches de l'enseignement des langues étrangères.

Considérant l'élève type des différents paliers comme apprenant d'une langue étrangère, son comportement face au discours est relatif à une culture de la langue, matérialisée par les représentations d'une forme de communication où interviennent les fondements de la personnalité de l'apprenant. Il s'agit pour ce dernier de situer la langue française avec sa culture et ses normes d'interprétation par rapport à une langue maternelle divergente dans ses propos et sa construction.

Nous supposons ainsi que le traitement de l'information chez nos apprenants de la langue française comme FLE, s'effectue selon des profils de natures divergentes composés de culture maternelle et de perception de l'objet d'étude, en l'occurrence la langue française, comme langue de rapprochement et de communication interculturelle.

Un apport cognitif, traduit par des opérations mentales complexes fait que le traitement de l'information selon un discours source en langue étrangère, stimule chez l'apprenant algérien un comportement de prise de l'information dans son état originel. Il ne s'agit pas selon notre étude d'interpréter le mode opératoire cognitif mais de l'identifier selon un modèle d'analyse que nous exposons ultérieurement.

1. La cognition, un modèle pédagogique :

Dans les sciences de l'homme, la cognition est définie comme toutes les aptitudes mentales à traiter les informations en contexte suite à une perception par le sens.

C'est à partir de cette définition que nous tenterons d'observer le comportement des étudiants en contexte universitaire à percevoir l'information, la motivation dans leur choix dans sa sélection de la pertinence et leurs aptitudes à transformer la connaissance pour une acquisition et une compréhension optimale.

Rajoutons que selon les programmes dits de 2^{ème} génération, le processus d'enseignement/apprentissage est centré autour des paramètres cognitifs chez les apprenants. De ce fait, le déroulement des séances et cours des différentes matières, principalement de la matière de français pour notre étude, est soumis aux adaptations et transformations mentales et cognitives chez l'apprenant. En d'autres termes, l'apprenant dans sa formation est défini comme une « entité » apte à gérer son apprentissage à travers ses facultés mentales de réception et transformation de l'information.

Ainsi, tout enseignement sera conforté par une multitude de processus cognitifs dont l'attention, la pensée, la mémoire et le langage. Ces processus tels que théorisés permettent à l'apprenant de profils différents d'agir et de réagir face à des simulations ou des activités pour pouvoir ensuite les exploiter de façon optimale et surtout les intégrer dans les compétences recuises dans de nouvelles situations de communication ou de résolutions de problèmes.

Par ailleurs, nous supposons qu'il est important de souligner que ces opérations et interprétations usent de comportement additionnel celui de la combinaison et de l'association constructiviste des connaissances. Ainsi, l'information acquise n'aura pour finalité que son adaptation dans des situations autres où l'apprenant aura à réfléchir à intégrer de nouvelles formes de savoir dans l'invention intellectuelle.

L'ensemble se traduit alors par le processus de langage, conditionné par le contexte de communication, lui-même sujet à une intervention environnementale.

2. La problématique de la prise notes en contexte universitaire :

Dans sa conception universelle, un travail de recherche respecte une planification et une démarche scientifique qui prend ses fondements dans l'observation d'un ou plusieurs phénomènes, à travers des étapes de formulation d'hypothèse, d'expérimentation, d'expertise et s'achève par une thèse.

Dans ce sens, notre approche s'inscrit dans le cadre d'une recherche en didactique où le phénomène que nous traitons est la mise en valeur et l'exercice de la prise de notes. Il s'agit pour nous de contextualiser la pratique en question selon un parcours de formation en langue française dont

la finalité est la communication, la réflexion et l'intégration du soi dans différentes situations qui appellent l'utilisation de la langue française.

De ce fait, notre expérience dans le domaine de l'enseignement/apprentissage et notre connaissance des contenus dans leur forme évolutive dans l'éducation nationale, et notre position et profession d'enseignant universitaire nous met en continuum dans une situation d'observation des interactions, comportements et efficacité du processus de formation à l'université.

Notre objectif de recherche n'est nullement de remettre en question les principes pédagogiques et institutionnels dans la formation universitaire ni dans les paliers précédents. Il s'agit pour nous, comme prescrit antérieurement, de conceptualiser une situation qui nous semble délicate dans sa conception et où sont sensés se croisées et s'appliquées différentes compétences, enseignements et savoir-faire. L'ensemble se traduit par un comportement adéquat aux situations de compréhension et de production cohérente avec des compétences transversales à exploiter.

Par ailleurs, selon notre lecture des programmes de l'éducation nationale et l'interprétation que nous faisons du socle commun de référence dans la formation universitaire en langue française, spécifiquement au département de français, nous atteignons par un processus déductif à intégrer la prise de notes comme une pratique commune aux étudiants universitaires investis en formation à l'université. Il ne s'agit pas en réalité d'une découverte mais d'une pratique et compétence acquise, en hypothèse.

De ce fait, nous nous sommes intéressé à cette pratique scripturale que nous considérons comme discours intermédiaire dans la prise et la transformation de l'information.

Nous proposons à titre d'illustration le schéma suivant pour mieux visualiser la dynamique des cours théoriques¹

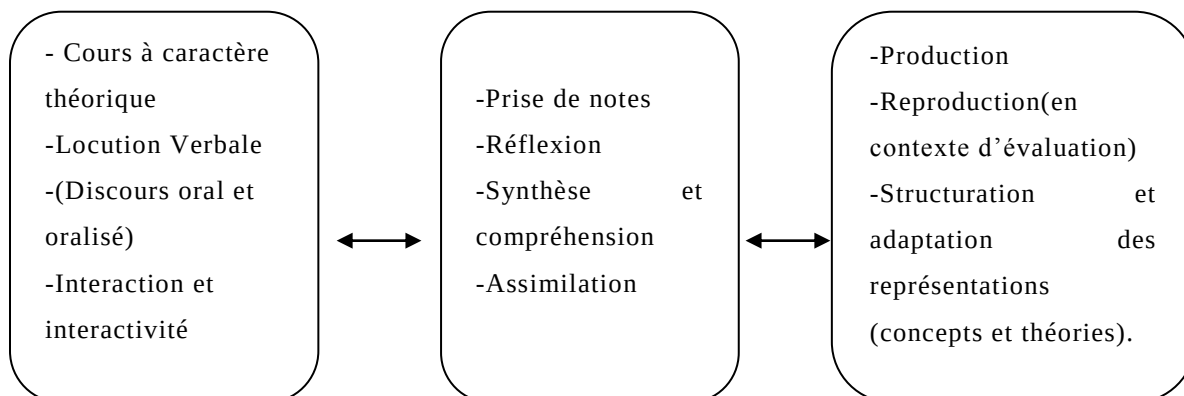


Figure 06 : Organisation théorique du processus de formation universitaire

Cependant, au-delà des compétences acquises, le profil d'entrée de l'étudiant et les moyens pédagogiques investis dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'étudiant se trouverait en situation d'évaluation dans l'incapacité de résoudre les problématiques de la matière en rapport avec les connaissances assimilées.

Le constat est que l'étudiant sans majoration totale, bien que impliqué, de par son comportement pendant le cours² dans sa formation et ce à travers les interactions verbales, la participation à la construction du discours théorique (contenus à enseigner), les interventions à titre d'interrogation, la

¹ Cette combinaison refléterait une dynamique type des cours tel que nous les proposons. L'efficacité du procédé est, en réalité, dépendante de plusieurs paramètres et facteurs tel que le code de communication, les prérequis, les objectifs des matières, la motivation des apprenants et les représentations courante de l'enseignement à l'université.

² Constat faisant suite d'une observation participante (dite aussi méthode de l'observateur participant) .Méthode d'étude ethnologique, sociologique et psycho-éducative qui consiste à étudier une société en partageant son mode de vie, en se faisant accepter par ses membres et en participant aux activités des groupes et à leurs enjeux.

prise de notes modérées ou collaboratives est confronté à la contrainte de la restructure, la synthèse et l'exploitation de ses notes dans une perspective scientifique. La difficulté est alors mesurée selon l'aptitude de l'étudiant à répondre aux questions d'examens¹.

La situation telle que nous l'avons observée conduit indubitablement à se positionné comme interrogateur sur le phénomène en question. D'où la problématique que nous posons :

- A. Où se situe la rupture entre le savoir enseigné (discours source), les notes et interventions des apprenants (discours intermédiaire) et la reproduction (discours cible) ?
- B. Quel comportement l'apprenant adopte-t-il face au discours oral ?
- C. Quel raisonnement conduit l'apprenant dans le choix de la construction des notes, leur synthèse et leur exploitation ?

La situation semblerait complexe en rapport avec les éléments et l'architecture des procédés pédagogiques engagés dans le processus d'enseignement/apprentissage des matières consignées pour notre étude. Afin de comprendre le dispositif formel et décrire l'état des lieux en y apportant un éclaircissement, nous proposons les hypothèses suivantes :

- Connaissance moyenne de la langue française, voir une non-maitrise d'outil linguistiques efficace dans l'exercice de synthèse, développement et réécriture des contenus.
- Sélection et choix arbitraire de l'information lors du cours « X », notes aléatoire et non pertinentes.

¹ Nous proposons majoritairement des questions sous forme de citation où l'apprenant doit y répondre selon un schéma constructif et analytique, élaborer un commentaire composé et dégager la problématique pertinente.

- Compréhension démotivé et non objective du contenu à commenter.
- Modèle d'enseignement non-efficace suite à un conditionnement de l'apprenant aux enseignements sur base de polycopié et d'analyse collaborative des contenus.
- Ne considérons pas la prise de notes comme technique mais comme une activité, dans ce sens obéir aux normes traditionnelles du papier et du crayon n'est point admis comme la base de la tâche. L'apprenant fait appel à un ensemble de manifestations psycholinguistiques pour réaliser un exercice structuré comme suit :
- Perception d'un discours source (oral ou écrit), traduire dans un discours intermédiaire pour le finaliser en un discours cible. Ainsi, La prise de notes ne serait pas une tâche rédactionnelle isolée mais une stratégie rédactionnelle schématisée.

En salle de cours, au sein du département de français de l'UABT, qu'il s'agisse de contenus théoriques, rhétoriques ou de spécialité, l'étudiant serait obligé de faire appel à ce procédé de prise de notes avant la rédaction finale dans une dynamique de reproduction individuelle en situation d'évaluation. En d'autres termes, ce même apprenant devrait conceptualiser une thématique avant d'en devenir rédacteur. Rajoutons les matières à enseigner relèvent de l'écrit et/ou de l'oral, deux compétences langagières appréhendées, dans certains cas par les apprenants. De surcroît, notons que pour réaliser un travail en situation de prise de notes, il serait nécessaire de passer par différentes étapes : faire usage de son ouïe, engager un processus cognitif, qui donnerait lieu à une compréhension, sélection, schématisation, synthèse et reproduction.

3. La prise de notes comme compétence continue :

Les nouveaux programmes tels qu'ils sont conçus, à titre d'exemple, au secondaire sont supposés préparer l'apprenant à sa formation

universitaire, installer diverses compétences linguistiques, techniques et cognitives, dont la prise de notes. Dans ce cas de figure, l'apprenant serait en mesure d'opérationnaliser ses compétences à l'université.

Ce même apprenant devrait disposer de différentes aptitudes, pour la prise de notes, que nous classerions ainsi :

- ✓ Aptitude d'écoute ou de lecture.
- ✓ Aptitude de sélection et donc d'élimination.
- ✓ Aptitude de restructuration.
- ✓ Aptitude de synthèse et de résumé.

Or, ce processus ne serait, en réalité, pas accompli.

Selon une pré-enquête¹, il y aurait des difficultés quant à l'usage de la prise de notes à l'université. Les étudiants arrivés en phase finale de leur formation réalisent que prendre notes n'est pas un exercice simple. Aussi, prendre notes pour un cours magistral ou pour un simple exposé devient un travail conséquent. Cela serait une suite logique à un enseignement non-spécifique de la prise de notes (considérée comme tâche à part entière), et /ou à un conditionnement à la dictée². Dans ce cas de figure, est-ce que l'étudiant ou l'apprenant fait un choix, celui de la facilité et dont les conséquences restent aléatoires et donc en rapport avec une certaine motivation ou cela serait dû à un déficit en matière de compétences permettant une prise de notes efficaces ?

Selon les propos recueillis, les étudiants répondent à la question : qu'est ce que la prise de note ? Comme suit :

¹ Enquête menée auprès de nouveaux bacheliers.

² Dictier un cours reste un exercice présent dans les rangs des apprenants.

- ✓ C'est pour nous faire travailler.
- ✓ C'est pour ne pas oublier ce qu'on a fait.
- ✓ Quand je prends notes, je ne sais pas les lire.
- ✓ C'est mieux quand c'est le prof. qui dicte.

Les étudiants sont différents, donc ont des conceptions différentes de la prise de notes.

Certains voient en la prise de notes une pratique négociable :

- ✦ Abréviation improvisée : ceci entraîne une mauvaise transcription des données et autres informations synthétisées. Le non respect des abréviations universelles coïncide avec l'omission des abréviations « inventées », de cela résulte des notes illisibles et donc inexploitable. Cependant, certains se retrouvent aisément dans leurs « notes improvisées », mais ne sont, dans ce cas, exploitables que par eux même.
- ✦ Mauvaise gestion et sélection du discours initiale, qu'il soit lu ou écrit : le travail de sélection est, encore une fois, délicat. Quelle information choisir ? pourquoi ? et comment l'exploiter ultérieurement ?
- ✦ Perception et schématisation approximatives : de cela, l'apprenant reproduit un discours différent, sur certains points par rapport au discours source.

En d'autres termes, l'apprenant ne reproduit pas totalement le ou les thèmes principaux traités au départ. Cela est principalement dû à une perception imparfaite du discours et du thème ou thèmes abordés.

4. L'apprenant et la prise de notes :

Claude LAMONTAGNE¹ pose les questions suivantes :

- ✓ La prise de notes en classe est-elle pour moi (apprenant) une véritable activité d'apprentissage ou plutôt une corvée qui revient à écrire maintenant pour comprendre plus tard?
- ✓ Pourquoi est-ce que je (apprenant) prends des notes en classe?

Pour cette dernière Claude LAMONTAGNE dissocie trois types d'objectifs :

4.1. Objectifs affectifs :

L'étudiant apprenant dans cette perspective pourrait se positionner comme élément actif en créant une forme de relation entre l'enseignant représentant une autorité savante, le savoir en question et lui-même. Il serait alors engagé dans le processus d'enseignement/apprentissage, bien que modérément voir implicitement, mais cela apporte pour lui un confort affectif et psychologique. Il s'agit pour lui d'éprouver une sécurité intellectuelle et une collaboration avec l'enseignant. En d'autres termes, faire abstraction d'une position d'isolation en rapport avec le processus d'enseignement apprentissage. Un apport positif dans la dynamique relationnelle entre apprenant et l'enseignant.

4.2. Objectifs cognitifs :

En situation d'apprentissage, l'apprenant est censé avoir une vision globale sur les contenus à assimiler. La problématique de la démarche renvoie au processus cognitif enclenché pour assumer la tâche. L'apprenant

¹ Ph.D. École de psychologie Université d' Ottawa

disposerait alors d'une multitude de stratégies pour ce faire dont la prise de notes. Située comme une écriture de l'urgence¹ de par sa forme, la prise de notes serait un moyen efficace pour relever dans laps de temps relativement réduit avec une composition linguistique restreinte² des informations sur un contenu « X ».

Par ailleurs, prendre notes permet une première compréhension, suite à la sélection des informations pertinentes qui constituent les axes principaux des cours dispensés en vue d'une restitution de la connaissance en situation d'évaluation.

4.3. Objectifs psychomoteurs :

La prise de notes en tant qu'acte scriptural se présente comme une forme d'activité en classe. Le caractère mécanique de l'activité suppose une entrée en action dans le processus d'enseignement/apprentissage. De ce fait l'apprenant serait élément contribuant dans la construction du cours. Une représentation positivée de sa présence en classe.

Rajoutons que la prise de note en contexte serait une alternative à une intervention à orale.

En somme, réaliser un modèle, perfectionner, varier et composer seraient les mots clés dans une approche pédagogiques par la prise de notes.

Sur un premier plan, nous disposons d'objectifs, théoriquement, instaurés et assimilés par les apprenants. Mais quant est-il de la réalité ? Retrouvons-nous ceux-là chez nos étudiants ? Est-ce une situation imagée

¹ Annie PIOLAT. Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe

² Signes typographiques et abréviations.

idéalement, dans le but de répondre à la question de motivation chez l'apprenant ? Et que représentent, en réalité les objectifs cités pour un élève ?

Instaurer et déterminer ces objectifs chez un apprenant seraient un acte de responsabilisation. Une prise de conscience qui permet aux étudiants non pas uniquement de prendre notes dans un cadre optimal, mais les assister dans la réalisation de tâches savantes de différentes natures.

Cet état des lieux est puisé dans une situation qui serait commune à bon nombre de classe de cours. En effet, nous avons constaté lors de notre enseignement à une classe de « Master I didactique du FLE ET FOS » du département de français, une fracture au niveau des assimilations et reproduction des contenus.

En effet la situation était la suivante : une classe de 40 étudiants¹, encadrée par un canevas qui reproduit des objectifs et finalités fixés en collaboration par les différents enseignants des matières. Notre tâche était d'assurer le module « didactique de l'oral ».

Les objectifs du module dans leur composition étaient de l'ordre de la didactique, de l'interactionnisme et de « l'épistémologie »², à fin de mieux les situer nous les classons comme suit :

- ✓ Faire réfléchir les étudiants aux différentes dimensions de l'acte rédactionnel en langue étrangère, ce qui inclut une attention aux aspects linguistiques (caractéristiques propres au français), aux

¹ Chiffre arrondi et présenté à titre indicatif, il s'agit d'une moyenne de présence qui écarte les étudiants absents et non réguliers.

² Par définition, science des connaissances et non philosophie des connaissances. De ce fait, l'objectif premier de cet enseignement est de faire comprendre la dimension constructive et logique de toute connaissance.

aspects culturels et interculturels, à l'utilisation des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) ainsi qu'aux aspects didactiques, les rapport entres différentes compétences(lecture Vs écriture), processus cognitif quant à la matérialisation de la pensée via l'écriture.

- ✓ Acquérir certains savoir-faire en classe de français langue étrangère, relatifs à l'apprentissage de la production écrite chez nos étudiants arabophones.
- ✓ Remédier aux difficultés relatives à maîtrise de l'activité de l'écriture. Deux aspects fondamentaux et indissociables sont privilégiés, qui sont l'évaluation (auto et co-évaluation) et la réécriture conçue comme processus interne à l'écriture¹.

5. L'enquête en contexte I :

L'objectif de cette démarche est de comprendre, dans son intégralité, le processus de formation à l'université au département de français, incluant la compétence de la prise de notes comme reflexe dans l'acquisition des savoir. C'est ainsi, que de notre observation, est présentée une séquence de ce processus de formation :

- ✓ Les cours s'articulent à raison de 3h continues par semaine scindés en un cours magistral de 1h30 et un cours-TD de 1h30.
- ✓ Les étudiants de la classe M1, didactique du FOS au nombre de 42 forment un groupe hétérogène à dominante féminine 28 filles/14 garçons se situent dans la tranche d'âge entre 21 ans et 46 ans. Titulaire d'une licence de français LMD, principalement du même département.

¹ Programme élaboré et inspiré selon des modèles de l'enseignement de matière similaire.

- ✓ Les cours, vu le nombre réduit des apprenants¹, ont lieu dans une salle le dimanche de 08h30 à 11h.

Le cours se déroule selon le schéma suivant :

- ✓ Récapitulatif des cours précédents sous forme de synthèse pour introduire de nouveaux savoirs et concepts (cette démarche remédie à toutes formes de ruptures entre les cours).
- ✓ Temps de parole de l'enseignant 80% sur les 3 heures (bien que théoriquement en 2^{ème} séance la parole est monopolisée par les étudiants)
- ✓ Exploitation des outils pédagogiques :
- ✓ Tableau noir (néant) sauf illustration par schéma.
- ✓ Documents de références : 20% du temps de parole sous forme de citations dictées.

Il est à noter que pour le bon déroulement du cours nous proposons des consignes portées sur la prise de notes, sans incitation particulière et une exhortation à l'interaction dans le sens où il est demandé à l'étudiant de poser des questions en situation de conflit de compréhensions.

L'enseignement du module est consigné par un examen oral 50%, et un examen écrit 50%

Nous proposons lors de L'examen écrit pour le compte d'une évaluation sommative, une citation « x » qui renvoi aux contenus enseignés où nous avons demandé aux apprenants de la commenter en s'appuyant sur

¹ Par rapport au cours traditionnels dans un amphi théâtre où le nombre d'étudiants est important.

toutes les sources pédagogiques (cours, lectures, recherches, notes...), de dégager la problématique et construire une rédaction critique et objective.

Aussi, et concernant les critères d'évaluation, nous noterons les points suivants :

- ✦ Construction sémantique, objective et individuelle en rapport avec la problématique sur base du discours source (enseignement en cours) ---
----- 30% = 6 points
- ✦ Habilité à dégager la problématique et compétences d'analyse -----
-----25% = 5 points
- ✦ Alimentation en références bibliographiques -----
-----15% = 3 points
- ✦ Composition et structure du commentaire composé-----
-----5% = 1 point
- ✦ Gestion de la langue (morphosyntaxique et niveau de langue) -----
-----5% = 1 point
- ✦ Composition avec les notes prescrites (citations aléatoires/ passages dictés) et extraits du photocopié -----
- (moins) 15% = 3 points

Cette proposition expérimentale refléterait pour nous, la qualité de rédaction et de compréhension des contenus. Il s'agit pour nous d'évaluer selon des critères précis les compétences des étudiants à produire un texte sous forme de commentaire et de synthèse, une réponse organisée et planifiée à une problématique autour des contenus dispensés.

Après évaluation certificative, les notes que les étudiants ont obtenues oscillent entre 05 et 15.5, ce qui n'est point représentatif du niveau commun de la classe. Cette évaluation s'inscrit dans le cadre institutionnel des évaluations semestrielles. L'examen a pour finalité « d'inscrire » une note

sur le relevé de notes des étudiants d'une part et de tenter d'adapter le discours des contenus aux compétences des apprenants. Nous pensons à ce stade qu'il ne s'agit plus d'adapter le contenu à partir du moment où ces même étudiants sont en phase de formation spécialisé.

Par ailleurs, notre appréciation des copies d'inscrit dans une action d'évaluation où l'intérêt premier est de savoir si les étudiants en question arrivent à résoudre cette problématique de reproduction du discours de l'enseignant, à savoir produire un commentaire sur base de citation que nous proposons où les étudiants sont appelés à construire un sens à partir de leurs cours et lecture. Cette question que nous posons à nos étudiants, au delà de notre problématique de recherche, pousse les apprenants à réfléchir à la problématique sans puiser dans leur mémoire à la recherche de réponses anticipées.

Ce constat, nous a permis de situer des divergences au niveau des productions écrites selon des critères d'évaluation antérieurement définies¹ :

- ✓ Construction sémantique, objective et individuelle en rapport avec la problématique sur base du discours source (enseignement en cours).
- ✓ Gestion de la langue (morphosyntaxique et niveau de langue).
- ✓ Composition avec les notes prescrites (citations aléatoires/ passages dicté) et extraits du polycopié.
- ✓ Composition et structure du commentaire composé.
- ✓ Habilité à dégager la problématique et compétences d'analyse.

¹ Cette grille d'évaluation et d'identification sera positionnée comme un pré-test dans notre enquête.

6. La prise de notes en contexte I

Afin de tenter d'être plus pointu dans la compréhension des compétences de synthèse à partir de notes prises lors d'un cours, nous avons entamé un travail de recensement des aptitudes à considérer un cours dans un contexte précis, et dont l'objectif est de respecter la technique de prise de notes telle qu'elle existe et supposée enseignée.

Cette démarche suit une logique déductive où nous tenterons à travers une grille d'identification de repérer le mode opératoire sur lequel s'appuient les étudiants en salle de cours. En réalité, cette entreprise ne serait, en apparence, pas représentative des compétences globales mais des aptitudes individuelles à gérer un contenu et se positionner comme apprenant efficace à travers l'élaboration d'une stratégie de rétention de l'information.

Cependant, lorsque nous analysons le parcours des étudiants au sein du département de français de l'UABT¹, nous observons une régularité dans leur formation et un parcours commun de formation. Il s'agirait pour nous d'approuver l'acquisition de compétences de nature divergentes dans la construction des savoirs mais qui demeure commune par leur nature. A ce titre, l'évaluation des compétences relatives à la compréhension du discours, sa construction, les compétences linguistiques, morphosyntaxiques, et la culture littéraire sont supposées acquises à des degrés individuels.²

Nous avons, des lors, entrepris d'évaluer les compétences de prise de notes, de structuration et d'organisation, en vue de produire une synthèse

¹ Université Abou bakr BELKAID, Tlemcen.

² Cette supposition émane du nombre important des étudiants qui réussissent le passage aux classes supérieures. Il ne s'agit pas pour nous d'évaluer la nature des examens ou des modes de passages. C'est ainsi que nous admettons que les étudiants ayant obtenu la moyenne nécessaire pour passer est considéré comme étudiant possédant les prérequis nécessaires pour suivre sa formation.

répondant par sa construction sémantique aux choix et information notés pendant un cours de didactique de l'écrit.

Dans le but de rester objectif dans notre expérimentation, nous n'avons présenté aucun indice sur le rapport du cours avec notre travail de recherche. C'est ainsi, que la séance s'organise selon le même modèle que nous avons décrit antérieurement (cf p155).

Le cours portait sur la didactique de l'oral en rapport avec la didactique de l'écrit. Il s'agissait pour notre part de délimiter le champ de recherche dans le domaine de la didactique en apportant un éclaircissement sur les interactions possibles et leur organisation en classe de FLE.

La didactique de l'oral¹ et plus précisément « l'enseignement de l'oral » en classe de FLE était pour nous un paramètre nouveau dans notre enseignement. Nous avons tenté à travers cet enseignement d'isoler une connaissance afin que l'apprenant ne s'appuie pas outre mesure sur des connaissances acquises antérieurement. Nous avons pensé que l'originalité et la nouveauté apporterait un intérêt supplémentaire au contenu enseigné.

1. Début de la séance dimanche à 8h30², en salle.
2. Récapitulatif et rappel des cours précédents³, synthèse globale.
3. Délimiter les objectifs du cours en le situant dans le domaine approprié.
4. Engagement du monologue portant sur le contenu¹ en question.

¹ Module à enseigner en second semestre et qui suit la logique du module enseigné au premier semestre « la didactique de l'écrit »

² Pour rappel, la séance de 3 h est scindée en une séance de cours et une séance de T.D.

³ Dans notre approche pédagogique, nous procédons de cette façon afin de resituer les étudiants dans le contexte d'enseignement/apprentissage de la matière en question.

L'enquête met en situation des étudiants, à qui nous assurons 2 modules : « didactique du FOS » et « didactique de l'écrit et de l'oral ». De surcroît, le groupe en question appartient à une classe en licence à qui nous avons dispensé le module « d'initiation à la didactique » en 3ème année. Cet état des lieux fait que nos rapports et proximité pédagogiques ne sont plus à déterminer. En d'autres termes, les cours se suivent selon un schéma établi antérieurement.

Par ailleurs nous situons la technique de prise de notes comme compétences acquise de nature transversale ou savoir faire partiel, de ce fait notre objectif est de situer l'entreprise de prendre notes comme reflexe au discours de l'enseignant.

La deuxième partie de la séance (approximativement 1h30) était consacrée à la synthèse du cours à partir des notes prises.

Pour une motivation supplémentaire nous avons situé les synthèses des étudiants comme un exercice sujet à évaluation comptant pour la note de T.D.

Afin d'analyser les compétences et la pertinence relatives à la prise de notes mais aussi les aptitudes à les exploiter nous avons élaboré une grille d'évaluation et d'identification en 12 points que nous décrirons comme suit :

1. Utilisation du recto de la feuille : ce point nous indiquerait la préparation et la mise en espace des notes. Le respect de cette consigne suggère une organisation de la forme quant à la prise de notes.

¹ Pour l'élaboration de notre cours nous nous sommes appuyés sur une somme de lecture notamment les travaux de *Marceline Laparra* autour de l'enseignement de l'oral.

2. Mise en évidence la structure des informations (titres, sous-titres, numérotation...) : indice de progression logique en rapport avec la pertinence de l'information selon le plan d'avancement du cours. La mise en place de titres et de sous titres implique la reconnaissance des points de départ des différents points du cours.
3. Marquage des relations entre différentes informations (opposition, causalité) par des mots-liens ou des signes (flèches, lignes...) : il s'agit à travers ce point de restituer la logique de compréhension et l'association entre les éléments du cours de type indiciel.
4. Représentation de certaines informations sous forme visuelle (dessins, schémas, tableaux...) : faire appel aux indices symboliques marquerait chez l'étudiant une aptitude à transférer l'information linéaire en un dessin représentatif de la connaissance.
5. Utilisation des abréviations : en rapport direct avec la gestion de temps et de l'espace, l'usage des abréviations indique la prise de conscience quant à la prise de notes mais aussi son usage régulier. En d'autres termes, connaître les abréviations est synonyme d'usage efficace de la technique de la prise de notes.
6. Phrases complètes et citations : sans indication de notre part, noter des phrases complètes fait références à une incertitude du noteur quant à la reformulation ou la synthèse immédiate, voir une incompréhension du discours. De ce fait le noteur se positionne comme scripteur d'une « dictée ».
7. Progression thématique : indice de l'implication du noteur par rapport au discours dans le sens où l'étudiant prend part à la progression du cours et est motivé par le contenu et repère l'architecture du contenu dispensé.
8. Utilisation des couleurs, soulignement : dans la technique de prise de notes, l'organisation et l'efficacité passe par l'usage d'outils de

différentes natures par lesquels le noteur met l'accent sur les éléments pertinents. Ainsi l'utilisation des couleurs permettrait de situer la pertinence et les éléments clés.

9. Notes explicites : il s'agit d'encodage individuel mais sujet à une exploitation par une tierce personne. Cet élément nous permettrait de comprendre si les notes sont prises à titre personnel où l'exploitation se ferait selon un modèle basé sur la remémorisation ou si le contenu se situe au niveau de la note en question.
10. Notes illisibles : produire des notes illisibles serait pour nous un indice de non pertinence et de non implication du noteur dans la tâche à accomplir. De ce fait nous considérons les notes indéchiffrables comme moyen non efficace dans la reproduction du cours voir une non assimilation des contenus.
11. Reformulation immédiate : les aptitudes à résumer ou à reformuler le discours oral en notes lisibles signifiantes indique l'implication du noteur dans le cours mais aussi ses compétences à transformer un débit oral en une structure écrite cohérente. La reformulation immédiate serait alors une indication de la compréhension du discours de l'enseignant. Cette habilité de transformation est un point pertinent dans la prise de notes qui suggère par ailleurs les compétences intellectuelles à résoudre le discours complexe.
12. Phrases incomplètes : sachant que le débit oral ne correspond pas à la vitesse d'écriture. Ce mode de prise de notes résumerait la non-maitrise de la prise de notes. De ce fait l'étudiant tente de transcrire en état un discours oral dont résulte des phrases inachevées du fait du facteur temps.

Nous rappelons que pour les besoins de notre étude et de la situer dans une perspective objective, nous attribuons la valeur de (1.5 point) pour chaque critère d'évaluation et d'identification. Nous obtenons, ainsi, la

valeur de (18 point) à laquelle nous additionnons la valeur de 2 point pour arrondir à vingt, note représentative de l'excellence dans la tradition universitaire d'une part et pour obtenir des statistiques stables d'autre part.

Après récupération des notes des étudiants présents pendant la séance au nombre de 38 étudiants, nous consignons que 7 étudiants non pas remis de document. Ce qui nous donne un pourcentage relativement faible des étudiants non impliqués dans l'activité.

Après lecture et analyse des notes, nous obtenons selon la grille mise en place les résultats suivants :

<i>dénomin ation de l'étu- diant</i>	<i>utilisation du recto de la feuille</i>	<i>mise en évidence la structure des informa- tions</i>	<i>marquage des relations entre différentes informa- tions</i>	<i>représentati on certaines informa- tions sous forme visuelle</i>	<i>Utilisation des abréviations</i>	<i>Phrases complètes et citations</i>	<i>Progression thématique</i>
1	0	1	1,5	1,5	0	0	1
2	0	1	1,5	0	0	1	1
3	1,5	1	0,5	0	0	1	1
4	0	1,5	1,5	1	0	1	1
5	1,5	1,5	1	0	0	0,5	1
6	1,5	1	1	0	0	0,5	1
7	0	1,5	1	1	1	1	1
8	1,5	1	0,5	0	0	1	1
9	1	0	0	0	0	0,5	1
10	1,5	1,5	1	1	0	1	1
11	0	1	1	0,5	0,5	1,5	1
12	1,5	1	1	0	0	1	1
13	0	0	0	0	0	1	0,5
14	0	0	0	0	0	0,5	0,5
15	0	0,5	0	0	0	0,5	0,5
16	0	0,5	0,5	0	0	1	0,5
17	1,5	0	0	0	0	0,5	0,5
18	1,5	0	0	0	0	0,5	0,5
19	0	0,5	1	0,5	0	1	1
20	0	1	0	0	0	1,5	1
21	0	1	0,5	0	0	1	1
22	0	1	1	0	0	1	1,5
23	0	1	1	0	0	1	1
24	0	0,5	0,5	0	0	1	1
25	1,5	0	0,5	0	0	0	0,5
26	0	0	0	0	0	0,5	0,5
27	0	1,5	1	0	0	1	1
28	0	0,5	0,5	0	0	1	1
29	0	0,5	0,5	0	0	1	1
30	0	1	0	0	0	1	1
31	1,5	0,5	0	0	0	1	1

<i>dénomination de l'étudiant</i>	<i>Utilisation des couleurs, soulignement</i>	<i>Notes explicites</i>	<i>Notes illisibles</i>	<i>Reformulation immédiate</i>	<i>Phrases incomplètes</i>	<i>Aspect et présentation de la copie</i>	<i>moyenne individuelle</i>
1	0	1,5	0	1	0	1	8,5
2	0	1	0	1,5	1	1	9
3	0	1	0,5	1	0,5	1	9,5
4	0	1	0,5	1	0	1	9,5
5	0	1	1	1	1,5	1	11
6	0	1	1	1	1,5	1	10,5
7	1	1	1	1	0	1	11,5
8	0	1	1	1	0,5	0,5	9
9	0	0,5	1	1	1	0,5	13,5
10	1	1	1	1	1	1,5	13,5
11	0	1	0,5	1	1	0,5	9,5
12	0	1	1	1	1	1	10,5
13	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	4,5
14	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	4
15	0	0,5	0,5	1	0,5	1	5
16	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	5
17	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	5,5
18	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	5
19	0,5	1	1	1	0,5	1	8,5
20	0	1,5	1	1	1	1	9
21	0,5	1,5	1,5	1	1	1	10
22	1	1,5	1	1	1	1	11
23	0,5	1	1	1	1	1	9,5
24	0,5	1	1	1	1	1	8,5
25	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	4,5
26	0	0,5	1	0,5	0,5	0,5	4
27	1,5	1,5	1,5	1	1	1,5	12,5
28	0,5	1,5	1	1	1	1	9
29	0,5	1	1	1	1	1	8,5
30	0	1	1	0,5	0,5	0,5	6,5
31	0,5	1	1	1	1	1	9,5

CHAPITRE II

La prise de notes comme discours intermédiaire

Tel que nous l'avons conçu, la grille d'identification et d'évaluation nous permet d'avoir une lecture globale sur les différents critères d'efficacité de l'activité de prise de notes d'une part et de comprendre les contraintes auxquelles sont confrontées les étudiants dans l'activité de prise de notes d'autre part. Il s'agit alors pour nous de représenter à travers différents graphes représentant chacun un critère d'identification coïncidant avec le nombre de « copies » que nous avons récoltés. Pour se faire nous avons eu recours aux graphes de base sensé représenter à juste titre des valeurs objectives de l'activité en question, que nous allons tenter d'analyser en vue d'une synthèse globale de la situation en contexte universitaire spécifique.

1. Evaluation du test I :

La grille d'identification que nous avons exploitée dans l'identification et l'analyse des données est une grille élaborée à partir d'un modèle proposé par l'université de Liège¹ dans le cadre d'une approche conceptuelle autour de la méthodologie du travail universitaire. Il s'agit pour eux de développer des modèles et des méthodes de réflexion autour de

¹ Université de Liège - Administration de l'Enseignement et des Étudiants -Service Guidance Etude

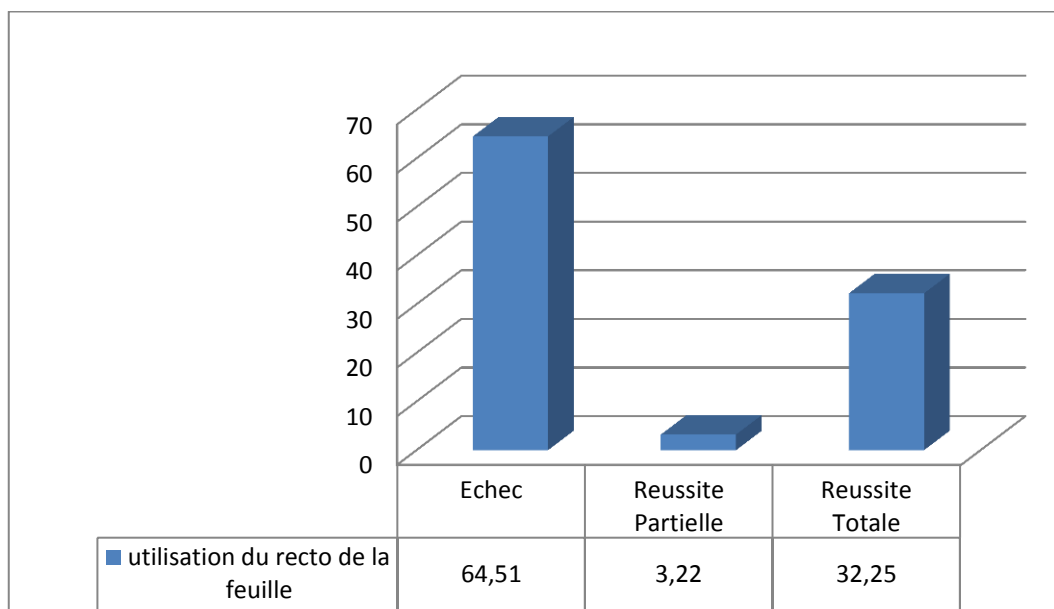
l'exploitation et la gestion des supports et outils de rédaction et exploitation du discours.

Par ailleurs, le service de l'université de liège propose un suivi et une aide dans la formation en rapport avec les techniques du travail universitaire. Une forme de contribution dans l'intérêt de tout universitaire concerné par une personnalisation et une identification des acquis et prérequis en matière de méthodologie de la recherche.

L'intérêt que nous portons à cette grille, sur laquelle nous nous sommes intervenus de façon sommaire avec la modification et l'ajout de critères nouveaux, que nous jugeons efficaces dans la mesure où nous les situons comme indices objectifs dans notre étude. La finalité de cette démarche et d'insérer notre étude dans un contexte neutre dans le sens où le modèle que nous adoptons ne présente aucune anticipation quant à la nature des résultats. En d'autres termes, la grille présentée apportera des données que nous inscrivons dans une lecture globale ; une lecture de l'état de l'existant à travers une grille standardisée et accessible dans sa conception et son exploitation.

2. Interprétation des résultats du test I

Critère 1 : utilisation du recto de la feuille :



Comme nous l'avions explicité antérieurement, un critère relevant de la technique de la prise de notes qui est l'utilisation de recto de la feuille représente, à notre avis, une prise de conscience et une condition majeure dans la réalisation de l'activité de prise de notes en considérant sa technique comme élément pertinent dans son efficacité. Les théories encadrant ce principe sont unanimes quant à la non utilisation et du recto et du verso de la feuille. Bien qu'à première lecture cela pourrait paraître anodin, il n'en demeure pas moins que le respect de cette consigne est un indice de structuration et d'organisation de l'activité. Respecter une consigne c'est respecter la progression de la structure de l'objet d'étude.

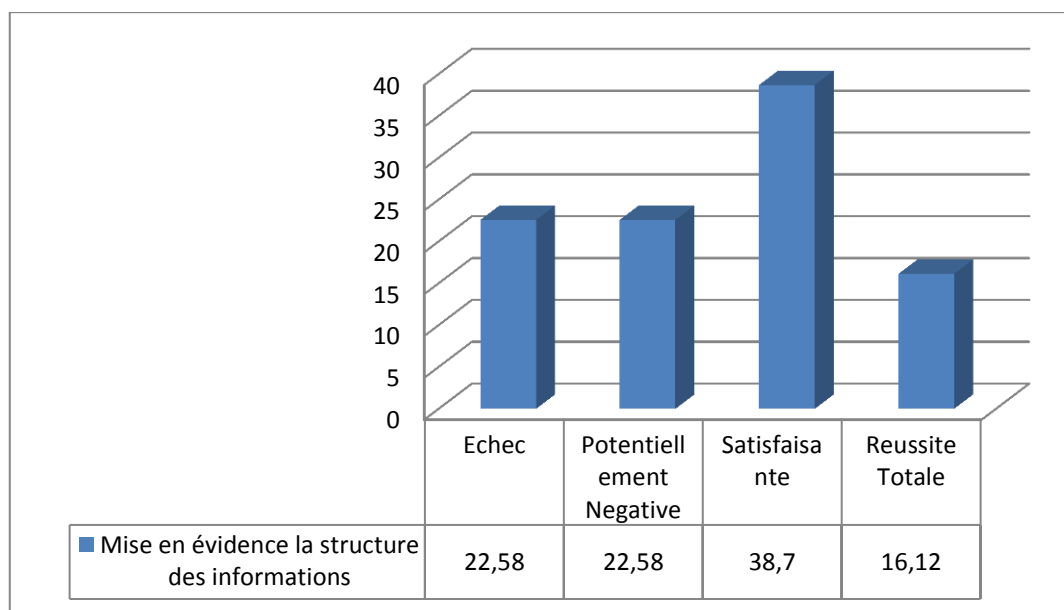
C'est en représentant par un graphe suite à un calcul et identification par grille, que nous obtenons une réalité sur le traitement et le comportement de l'étudiant en situation de prise de notes.

Les chiffres que nous traitons nous démontrent que la consigne première dans la technique de prise de notes est loin d'être respectée. En

effet, 64,51% des étudiants ne prennent pas en considération ce paramètre, et exploitent le recto et le verso de la feuille. En théorie ce simple geste de retourner la feuille fait perdre du temps au noteur mais aussi influe sur la qualité de la feuille. Ecrire et noter sur les deux cotés de la feuille fait qu'au moment de relecture et exploitation de ses notes, l'étudiant se retrouve avec un brouillon, au sens péjoratif du terme, qui ne reflète ni l'organisation, ni la présentation du noteur.

Cet état des lieux nous indique, au delà de cette description, sur la non-connaissance ou le non respect d'une consigne commode dans des règles premières relevant de la technique de prise de notes. L'aspect formel et apparent des notes serait synonyme par la suite d'une motivation minimale dans l'exploitation des notes. Il s'agit à travers cet élément de se retrouver dans une multitude d'informations transcrites selon un modèle choisi qui permet de récupérer toute pertinence par une simple visualisation du document. Nous supposons ainsi qu'une mauvaise gestion de la forme, que nous relevons à travers le critère susnommé, fait que les notes deviennent partiellement inexploitable et en rapport avec la motivation et en rapport avec un processus cognitif de reconnaissance.

Ainsi, ce décalage quant au respect de la consigne « 1 » fait que bien que supposée connue, la prise de notes dans un contexte universitaire nécessite un perfectionnement et un enseignement particulier de la technicité et de la forme premières de l'activité en question. Une prise de conscience du discours scientifico-universitaire rendrait l'activité de prise de notes nettement plus efficace et mieux organisée pour une exploitation plus efficace.

Critère 2 : mise en évidence de la structure des informations :

Ce critère, sous l'appellation « mise en évidence la structure des informations (titres, sous-titres, numérotation...) » aura pour finalité, dans notre étude, de nous informer sur les conditions de récupération de l'information. Nous savons pertinemment que tout discours est sujet à une progression thématique mais aussi une progression par élément. La compréhension du contenu passe inéluctablement par un ordre chronologique qui fait la cohérence et la cohésion du discours. Pour ce qui est de la prise de notes, cette activité est structurée de sorte à reproduire fidèlement la progression du discours source. Ainsi le noteur est appelé à coïncider ses notes avec la logique du discours source.

Les résultats obtenus lors de l'identification nous orientent sur une répartition « équilibrée » entre l'échec et la réussite de la traduction de la progression du discours source en discours intermédiaire (notes d'étudiants). Bien que le taux de respect du critère semble satisfaisant à hauteur de 38,7 % voir réussi à 16,12%, nous constatons un échec partiel, même total de la transformation et la reproduction par système de titrage et de numérotation des contenus dispensés lors de la séance étudiée.

S'inscrivant par ailleurs dans la technique de prise de notes, la prise en considération de cet élément fait que le noteur dans sa démarche d'exploitation des notes prises en cours devient plus évidente. Ainsi la reconnaissance des éléments pertinent mis en évidence par un modèle prescrit, suggérant une présentation intitulée et numérotée facilitera l'exploitation dont il est question.

Pour ce qui est de notre échantillon d'étude, nous pouvons subdiviser la classe en deux catégories distinctes marquées par l'aptitude à mettre en forme ses notes. De ce fait, le constat est que cet indice n'est point exploitable dans l'immédiat mais au moment de révision des notes. Ce qui nous indique que le groupe qui réussit la manœuvre serait alors conscient de l'exploitation ultérieure des notes prises en salle de cours, et se prépare à travers ce geste à user de manière optimale de ses notes.

Traditionnellement, incérer des titres et des sous titres a pour fonction de :

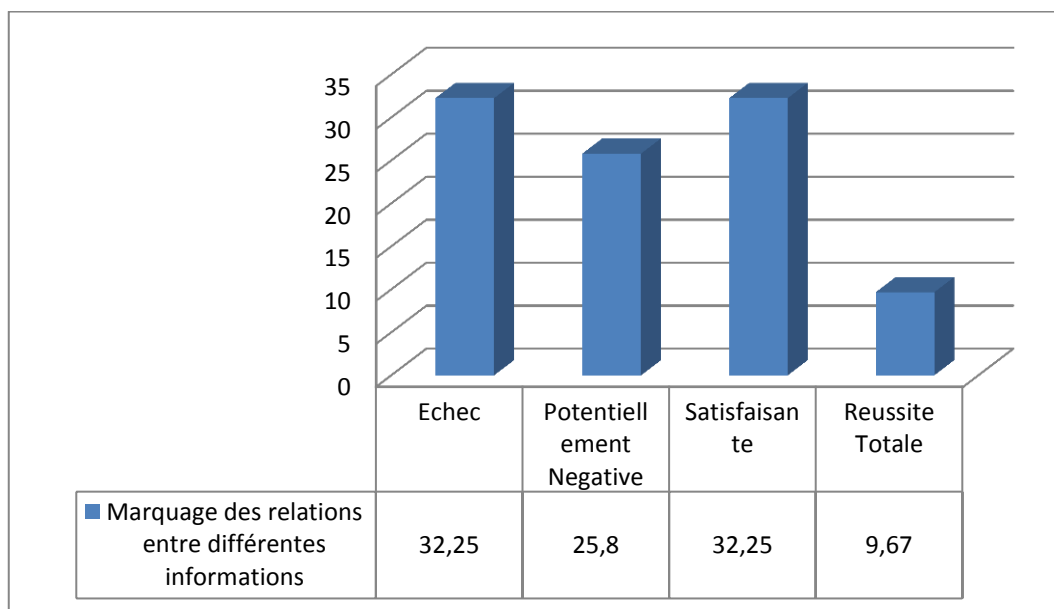
- ✓ Accrocher le regard : il s'agit alors de reconnaître à travers sa forme graphique ou sa composition lexicale de se dégager d'un corps écrit. L'évidence est alors certaine, ce qui permet de se positionner dans un texte et d'accrocher le regard du lecteur au premier niveau de lecture.
- ✓ Le résumé en un coup d'œil : au moment où le noteur réussit à formuler un titre ou un sous-titre, nous admettons cette aptitude comme indicateur de connexion entre les différents éléments du texte¹ produit sous forme de notes. De ce fait, à la lecture le noteur est en mesure de revisualiser un discours à travers le titre qu'il lui a attribué.

¹ Nous utilisons ce terme pour désigner le corps transcrit sous forme de notes par l'étudiant en situation d'enseignement/apprentissage.

- ✓ Question de choix : par cet acte, le noteur pendant l'activité en question a admis qu'un élément est représentatif d'un contenu. Ce qui favorise la distinction entre les différentes informations dispensées.
- ✓ Eveiller et motiver la lecture : situer comme fonction premier dans les usages des titres, cela motivera le noteur dans la relecture. Par ce principe le noteur serait susceptible de vouloir entreprendre un exercice de lecture en partant d'élément qui éveille sa curiosité.
- ✓ Structurer la page : Les titres et sous-titres sont des éléments décisifs de la mise en page. Le lecteur potentiel mettra en œuvre ses aptitudes cognitives à desseller l'information et la transformer en titre et sous-titres sujet à un développement par les contenus.
- ✓ Agencer les informations : reprenant le principe de structuration, l'usage des titres et sous-titre permet au noteur, potentiel lecteur d'organiser sa pensée à travers la mise en espace et en évidence de titre explicites. Les contenus tels qu'ils sont dispensés sont naturellement hiérarchisés, la récupération de cette hiérarchie sous forme d'indices « titre » mènera le noteur à reconnaître l'ordre et la logique des éléments du discours.

Par ailleurs, faire usage de la numérotation à pour fonction de classer les feuilles chez le noteur, ce qui permet de restituer la chronologie du cours et du discours.

Critère 3 : marquage des relations entre les différentes informations :



Ayant pour fonctions d'indiquer la logique d'un raisonnement, d'expliquer un phénomène, organiser une argumentation ou d'expliciter une illustration, l'utilisation d'outils de natures différentes sous formes de connecteurs logiques ou signes typographiques tels que les flèches et autres « signes » mathématiques dans l'activité de prise de notes, aident le noteur à définir les différents rapports entre les notes aux sens restreints des termes. Ainsi, à travers ce modèle, le noteur pourrait mettre un accent sur le fil conducteur entre ses notes.

Cependant, nous constatons à travers notre étude un échec partiel voire total de cette considération. De ce fait, les notes que nous avons récupérées ne portent majoritairement pas d'indice sur la connexion qui doit se révéler nécessaire pour une reproduction d'un écrit ou d'une synthèse. Le simple geste de relier ses notes par la mise en relief des rapports existants entre les informations permet par la suite de comprendre le rapport entre les informations retenues.

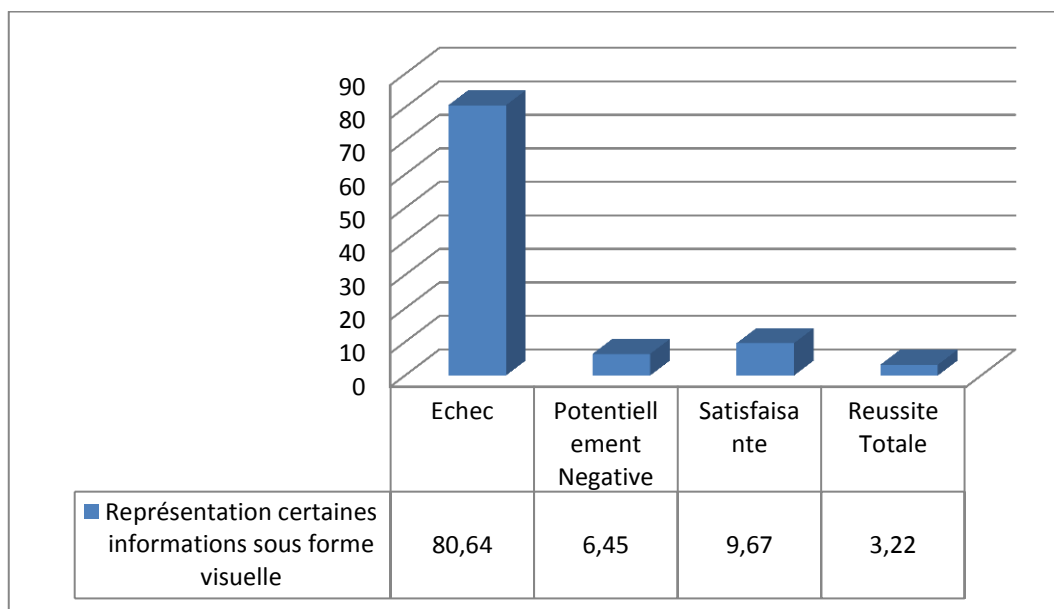
Or une moyenne d'échec de 58%¹, nous indique que ses étudiants noteurs ne reconnaissent pas ou ne sont pas en mesure de situer le rapprochement entre les différentes informations. Par ailleurs, cette situation évoque chez nous, comme hypothèse, le désintérêt que portent les noteur quant au système de connexion dans le discours de l'enseignant. Ce qui serait important est de prendre notes synonyme d'une information sans pour autant considérer les rapports logiques entre ces mêmes informations. De ce fait, les notes prises seront considérées comme informations détachées les une par rapport aux autres, et leur exploitation dans leur intégralité devient plus complexe que la prise de notes en question.

Dans la conception du discours et la production écrite en particulier, les connecteurs ou marqueur de cohésion apporte une logique sémantique à tout écrit individuel. Cela facilite par la suite, la compréhension du texte. Cependant, ce que nous observons dans le discours intermédiaire des étudiants, est que les notes leurs lectures deviennent sujets à décodage et d'appuie sur des compétences antérieures afin de délimiter leur portée sémantique.

Ainsi, ce qui est supposé être une jointure entre les différentes notes dans une perspective de reconstruction et de synthèse est obstruée par cette absence et non prise en considération des étudiants de l'architecture du discours de l'enseignant que nous situons comme discours source.

¹ Valeur approximative calculée sur base d'échec et le potentiellement négatif.

Critère 4 : représentation de certaines informations sous forme visuelle :



Dans les sciences du langage, les symboles et autres signes iconiques sont censés apporter un éclaircissement au discours oral ou écrit. Il s'agit alors d'un modèle de langage porteur de sens défini par le scripteur lui-même et à interpréter selon le contexte par le potentiel lecteur, un processus de transformation du langage ou code oral et écrit en une dynamique tracée avec l'intervention de la pensée comme support à la réflexion logique. Admettre le système langagier sous une forme visuelle c'est le considérer comme discours multidimensionnel. Ainsi, le signe est l'association d'une forme et d'un concept.

Pascal Moliner propose une lecture intéressante sur le rôle de l'image dans les représentations individuelles, et rapporte qu'

« Au niveau symbolique, l'image est un processus. A la capacité que nous avons de faire correspondre un mot à une image, répond la capacité de certains mots à susciter en nous des images. La psychologie cognitive parle, en effet, de la « valeur d'imagerie » d'un mot comme étant « la capacité qu'a ce mot de susciter une image mentale chez l'individu ». En d'autres termes, l'association d'une

image mentale à une signification réalise un processus symbolique. »

Dans une approche cognitive, nous observons, que dans le traitement du critère mis en place pour définir les compétences de transformation du mot en image explicative, les étudiants font face à une situation complexe et l'échec quant à la transformation est flagrant.

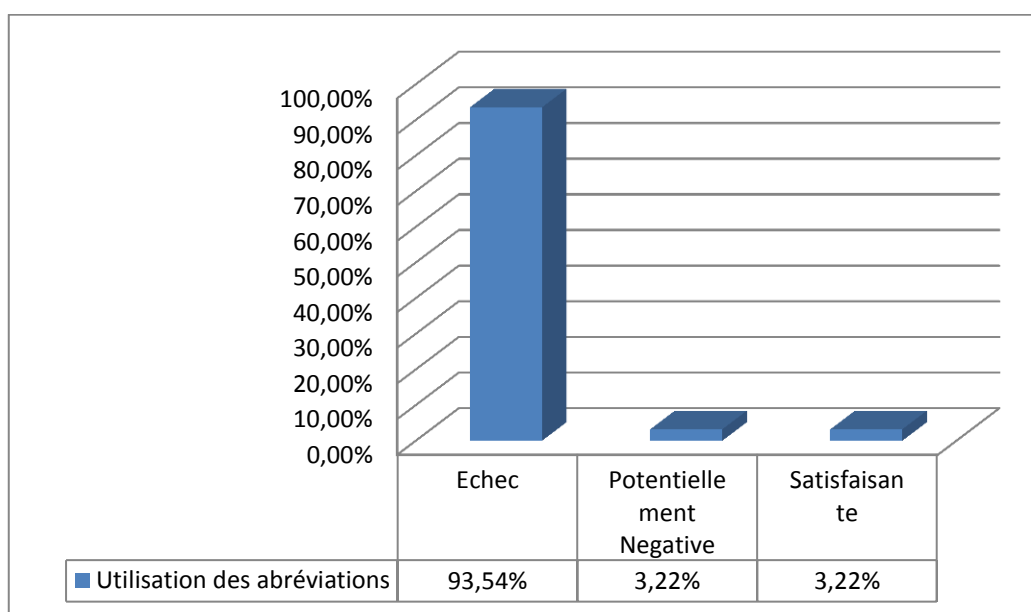
Le chiffre de 80,64% des étudiants qui négligent ce procédé, nous indique la contrainte d'ordre mental à élaborer une stratégie par laquelle le noteur apporte par une construction mentale du discours une nouvelle forme du contenu en question. La conséquence de cette écart par rapport à un système de conception formelle est que l'étudiant incère la prise de notes dans une activité partiellement appauvrie et ne fait appel qu'à un modèle de transcription par le mot, éventuellement par des abréviations improvisées et ne fait nullement référence à la réflexion et la transformation en image, bien que nous supposons que cette élaboration permet de revoir sous une nouvelle forme, potentiellement plus évidente de la dimension sémantique du discours oral de l'enseignant.

Par ailleurs, assimiler à l'image, le tableau et tout autre schéma élaboré pour traduire le mot comme signe sémantique est une valeur ajoutée et un indice de compréhension du discours. La réalité que nous observons dans notre étude est que les étudiants suivent le système langagier traditionnel, celui de la transcription immédiate du contenu, sous réserve de le reproduire en état.

Bien que nous pensions, que l'exploitation du discours source à travers une transformation vers l'image permet une synthèse et une visualisation des contenus de façon plus efficace, nos étudiants noteurs préféreraient garder et préserver le même code à défaut d'une réflexion et une réalisation mentale différentielle dont l'impact ne serait que positif.

Aussi, nous précisons que le critère, que nous avons intégré dans l'évaluation et l'identification des compétences de prise de notes, est assimilé à la reconnaissance de la compétence de combiner une double tâche cognitive, celle de la compréhension de la pertinence et de la conversion en schéma explicite. Elément révélateur de la maîtrise de prise de notes.

Critère 5 : utilisation des abréviations :



Traditionnellement et dans l'imaginaire collectif, la prise de notes est incontestablement associée à une utilisation formelle des abréviations. Cette composition permet dans une utilisation optimale une meilleure gestion du temps et de l'espace. Ainsi, le noteur serait conditionné à transformer et à transcrire un discours linéaire sous forme d'abréviations, dans l'idéal selon un modèle universel.

Créées par souci d'économie, les abréviations portent en général sur un mot, une expression ou une appellation revenant fréquemment dans un texte ou un domaine donné. Certaines sont consacrées par l'usage, d'autres sont de circonstance, c'est-à-dire qu'elles sont conçues pour répondre à un besoin particulier. C'est à partir de cette logique que tout noteur est censé être en mesure de réfléchir au discours sous une forme plus concise mais

dont le contenu demeure équivalent si ce n'est plus évident que le discours source.

Se situant et dans la technique de prise de notes mais aussi en activité, faire appel à une liste d'abréviations connue ou stimulée par le contexte est une méthode pour accélérer la prise de notes. Rappelons que les étudiants ne sont pas tous égaux dans la procédure de transcription, d'une part et ne sont pas francophone natifs. De ce point de vue, nous tolérons un système d'abréviations contextualisé et improvisé.

Cependant, à l'observation des résultats obtenus quant à l'usage des abréviations, les étudiants à un taux très important 93,54% n'ont pas fait usage de ce procédé. Il s'agit, pour nous d'un échec total quant à l'optimisation de la prise de notes et la transcription abrégé du discours source. L'état des lieux donne raison à une transcription de phrases sous forme originelle et les noteurs supposés introduire la technique dans l'activité ne réussissent point la tâche.

La prise de notes est un exercice complexe, faire recours à un système de gestion du discours, du temps et de l'espace est une conception « altruiste ». Il s'agit en réalité, de se positionner comme élément actif dans la prise de l'information pertinente, réfléchir à sa construction épistémologique en y apportant un nouveau modèle de transcription qui permet une exploitation plus évidente. Transcrire en usant des abréviations est synonyme de compréhension du précédé sous-jacent au discours dans son matériel authentique.

Nous ne réfléchissons point à la connaissance des abréviations universelle, dont aucune méthodologie spécifique quant à son enseignement n'est prescrite. Nous admettons qu'un apprentissage par cœur des listes d'abréviations universelles est suffisant pour une exploitation efficace. Cependant, la problématique réside à notre sens dans la conversion d'énoncé en une forme plus restreinte.

« La part de l'activité de production dans la prise de notes serait plus coûteuse que celle de compréhension. Ainsi, noter est presque aussi exigeant en ressources attentionnelles que Rédiger. Noter et Rédiger impliquent des traitements de compréhension du langage. Rédacteurs et noteurs élaborent, en effet, une représentation conceptuelle de ce qu'ils écrivent pour les premiers, et de ce qu'ils entendent pour les seconds. Mais ils mobilisent aussi d'autres traitements afin de façonner des sorties écrites. » Annie Piolat¹

C'est en nous appuyant sur cet éclaircissement que nous retenons la nécessité de faire appel à un code de condensation, certes complexe mais dont la finalité est la rétention d'un nombre important d'informations et de connaissances pertinentes. Ainsi, comme le note A. PIOLAT, il s'agit d'une écriture de l'urgence malgré des contextes pédagogiques offrant des modalités d'apprentissage élaborés, le noteur est confronté à une multitude de conversions sémantiques, lexicales et orthographiques injectée dans une situation marquée par un temps relativement concis et un débit de parole relativement important soumis à une exploitation optimale de l'espace qui est la feuille de notes.

Outre cette forme de transcription absente chez les étudiants que nous avons observés, nous tenons à noter que les utilisations étendues des TIC dans les situations et domaines de la vie quotidienne ne sont plus à prouver. C'est de ce constat que nous réfléchissons à la non utilisation d'abréviations en contexte universitaire, malgré son usage prépondérant dans la communication numérique.

La situation est telle que nous usons, à l'heure actuelle, dans l'écriture des messages courts « SMS », les mails d'urgence ...d'un système conventionnel malgré sa qualité moyenne, contenant des abréviations

¹ La prise de notes : Ecriture de l'urgence

connues et d'usage fréquent que les étudiants ne rapportent pas dans la prise de notes à l'université. Les puristes décrivent cet écrit « numérique » comme une nouvelle forme d'écriture imparfaite mais selon nous que l'on pourrait adapter et exploiter dans contexte et situation d'enseignement/apprentissage. L'objectif étant de rendre compte d'une représentation par le biais d'une écriture potentiellement exploitable dans la compréhension du discours. Dans tous les cas il s'agit pour le noteur de traduire une idée, une connaissance ou information par un moyen efficace dans une optique de rétention.

Force est de constater que nous sommes confronté aujourd'hui à un clivage entre le milieu universitaire et le contexte social, dont résulte une non exploitation d'outils « maîtrisés » en situation d'apprentissage plus spécifiquement dans l'activité de prise de notes.

Dans l'ouvrage « L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ? ». J. DAVID et H. GONCALVES (p.39) rapportent une description des phénomènes de condensation et de simplification du discours par un système de transcription abrégé, ne reflétant certainement pas les abréviations universelles mais qui pourrait intervenir dans l'activité de prise de notes en contexte universitaire, cette réduction graphique concernant soit un abrègement du nombre de caractères, soit une sélection de graphies supposées plus proches de la phonologie. Ils proposent ainsi ce descriptif pour rendre compte de leur étude :

- Réduction du phonogramme *qu* dans *ki, ke, koi, kan, kel* (pour *qui, que, quoi, quand, quel (le)*)...
- Substitution de *k* à *c* et de *z* à *s* ce qui provoque un effet de phonétisme : *kom (comme), biz (bises)*...
- Chute des *e* instables : *grav (grave), vit (vite)*...

- Omission des morphogrammes et mutogrammes en finale de mot : *pa(pas)*, *salu (salut)*...
- Simplification des digrammes et trigrammes : *bo (beau)*, *vré (vrai)*... parfois dans des combinaisons successives de procédés pour des mots plus longs : *jamé (jamais)*, *forfé (forfait)*...
- Suppression ou simplification de la morphographie verbale : *pe (peux)*, *é (est)*...
- Déconstruction de phonogrammes : *moua (moi)*... qui prouve que ces procédés ne visent pas toujours l'économie de caractères.
- Réduction phonographique avec compactage, ce qui dissout les segments de mots et évoque le mot phonique : *keske (qu'est ce que)*, *mapelé (m'appeler)*...

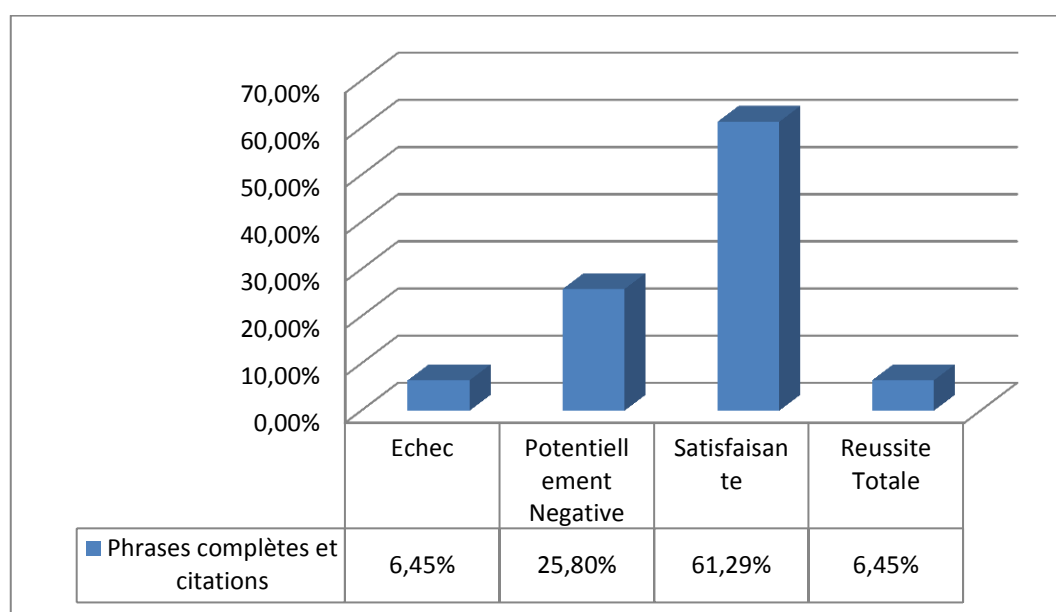
Ce descriptif que nous rapportant, à titre indicatif et non exhaustif, n'est nullement présent dans les copies de notes de nos étudiants. Bien que conscient que cet état existerait en langue maternelle, la transformation et la condensation discours donnerait lieu à un système langagier nouveau assimilé dans sa nouvelle forme par tout locuteur de langue française.

L'intérêt de ce rapprochement avec l'écriture numérique est de faire prendre conscience aux scripteurs et noteurs en contexte universitaire de l'utilité d'explorer tout procédé et techniques pouvant apporter un bénéfice dans l'exercice de rétention de l'information.

Les mêmes auteurs, établissent par ce constat une convergence entre une langue courante et un renouvellement communicationnel dont les objectif est de produire un effet sémantique, sujet à une compréhension optimale en vue d'une reproduction du sens dans une langue plus structurée. Il s'agit, en somme, d'un procédé intermédiaire dans le rapport du discours. Ils avancent, ainsi que :

« Dans ce sens, nous pouvons établir un parallèle entre les registres de langue repérés dans les échanges oraux, qui évoluent en fonction des contextes de communication, et les mêmes variations appliquées à l'écrit. La variation scripturale semble en effet agir sur les productions langagières des rédacteurs de SMS, dans des proportions analogues à celles qu'ils reconnaissent plus ou moins consciemment dans leurs usages linguistiques à l'oral »

Critère 6 : phrases complètes et citations :



Le présent graphe que nous avons intitulé « phrases complètes et citations » nous oriente en réalité sur les compétences de transformation, de synthèses et paraphrases voir résumé d'énoncés à partir du discours source. Ce que nous observons lors de l'évaluation, est que les étudiants arrivent à un pourcentage relativement important, à hauteur de 61,29%, à intervenir sur le discours sans composition individuelle. Il s'agit en l'occurrence de la compréhension de l'oral avec une transformation partielle de ce qu'ils entendent.

Pouvoir transcrire sous forme de notes est un acte complexe dans sa réalisation. Dans ce contexte l'étudiant noteur est censé relever la pertinence et la résumer ou la transformer.

Nous n'évaluons pas uniquement le discours intermédiaire ou notes selon la technique prescrite. Ainsi, bien que nous tolérions le non recours à un système d'abréviation universelle voir individuelle ; ce que nous observons est que les étudiants recourent à la réécriture de phrases dans leur intégralité. De la sorte, dans le processus de transformation, les noteurs « repèrent » la pertinence à travers des indices d'intonation ou d'accentuation et évitent pour la majorité le processus de réécriture.

A première lecture cette technique pourrait être efficace dans la compréhension ultérieure et la synthèse du discours intermédiaire au détriment de la forme de notes traditionnelles.

L'intérêt est de pouvoir à travers la mutation du discours, comprendre le sens. Cependant, les noteurs qui optent pour une copie du discours en état n'ont en réalité accompli l'activité qu'à un niveau restreint. Nous pourrions ainsi assimiler l'activité de prise de notes à un exercice de dictée.

Rappelons que pour les besoins de notre étude, nous avons privé les étudiants du polycopié contenant le cours. Nous ne pensons pas que cette démarche obstrue au bon déroulement du cours, puisque nous supposons que les étudiants, à travers leur formation en matière de compréhension de l'oral, leur permettrait de puiser dans leur compétences afin d'élaborer une technique de rétention de l'information. De ce fait, le cours se déroulant dans une tradition universitaire approuvée par le système de formation implique que les étudiants sont à même de pouvoir accéder à la connaissance à travers un monologue structuré et cohérent sans appui sur le discours écrit. Ce dernier est une approche pédagogique et un outil certes efficace dans l'exploitation de contenus mais en son absence, il est nullement impossible de recourir à un procédé de prise de notes efficace dans sa totale technicité.

Cette approche exploitée par nos étudiants est assez proche de la technique linéaire de la prise de notes. Par ce moyen les noteurs tentent de

garder trace du maximum d'informations, et se situent comme scripteur d'une dictée.

Ce qui est à dégager de cette situation est que les étudiants ne sont point confrontés à un effort cognitif important, vu que la tâche consiste à écouter et à écrire ou transcrire des parties intégrales du discours, dans notre cas sous une forme orale.

Par ailleurs, nous supposons que le recours à la méthode linéaire serait en réalité une conséquence au souci des étudiants de contenir et suivre le fil conducteur du discours de l'enseignant, de sorte à pouvoir restituer l'information en examen, ce qui serait synonyme de prise de notes dans une optique d'évaluation.

Techniquement, lors d'activité de prise de notes, les opérations intellectuelles et cognitives engagées sont similaires à celles introduites dans les activités de compréhension et d'expression orale et écrite (Piolat, Roussey et Barbier, 2003). Dans ce cas précis et suivant le modèle linéaire, nous distinguons deux paramètres situant l'efficacité de la prise de notes dont le premier qui est la compréhension du discours est totalement abandonné. L'objectif du noteur est alors de rendre « compte » par la graphie un discours entendu. De ce fait, aucune opération d'identification sémantique n'est engagée. Le noteur vise à suivre la cadence du débit oral sans porter une focalisation au sens, la complexité de la tâche réside alors dans l'aptitude à reconnaître la pertinence à travers des indices divergeant et les retranscrire dans l'immédiat. La compréhension du discours est alors supposée avoir lieu en d'autres circonstances telles que la révision et la préparation aux examens.

Concernant, les citations en cours, les noteurs les considèrent dans leur intégralité. En d'autres termes, aucun travail d'interprétation ou de transformation n'est opéré sur celles-ci.

Approuvées comme étant un champ polysémique, les citations confortent le discours « subjectif » et les réflexions individuelles. Cette insertion rendrait le discours plus admissible. Dans le discours universitaire, les enseignants ont tendance à conforter leur parole par des citations de référence. Contextualisées, les citations ont pour finalité de porter le même sens que le sens déterminé par le locuteur. Cependant, nous admettons aujourd'hui qu'en dehors du contenu originel, toute citation est sujette à interprétation individuelle. En d'autres termes, isolée de son contenu initiale la citation est un discours à admettre selon le nouveau contexte.

La problématique de la citation est que lorsque nous présentons notre cours (en contexte de notre étude), nous les associons à l'objet d'étude. De ce fait, toute citation « dictée » et dont nous avons pris soin de l'insérer en tant que telle, est associée au contenu du cours. Cependant à la lecture des copie de notes de nos étudiants, nous remarquons qu'ils ont respecté la mise en forme mais est représentée en détachement par rapport à son contexte originel, ce qui donne lieu à une traduction et interprétation ultérieure non conforme à la source. La citation notée est alors une partie d'un discours oral qui ne correspondrait, lors de son exploitation à aucune structure logique des notes prise.

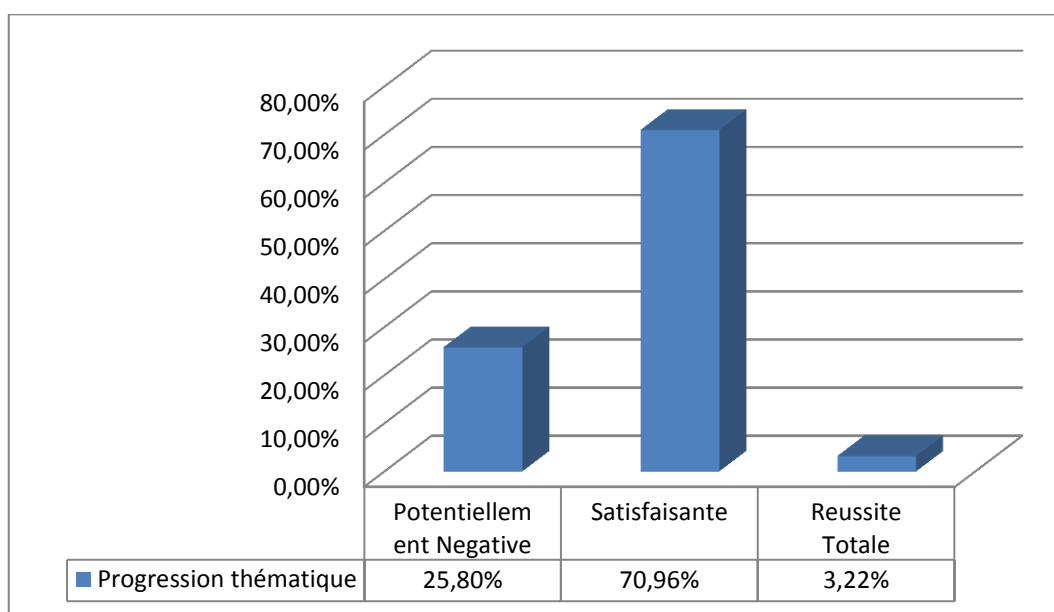
R. DETAMBEL avance que

« Le sens de la citation dépend du champ des forces en présence, mais implique toujours une pluralité de sens, une constellation, un complexe de successions mais aussi de coexistences. La substance de la citation, par-delà les accidents du sens et du phénomène, est une puissance, une dynamique, que l'étymologie confirme. Citare, en latin, c'est mettre en mouvement, faire passer du repos à

l'action. Faire venir à soi, appeler, puis exciter, provoquer. »¹

En somme, dicter des citations en activité de prise de notes ne ferait que pousser les étudiants à réfléchir à son contenu en dehors du discours et contenu du cours.

Critère 7 : progression thématique :



Afin de comprendre le respect du déroulement du cours et du discours oral de l'enseignant par les étudiants noteurs, nous avons injecté dans la grille d'identification un critère indice de la progression thématique. Il s'agit pour nous, à travers cela, de savoir si en situation de notes les apprenants anticipe le contenu ou situent comme suiveurs de l'évolution des contenus. Ainsi, la construction des notes est bâtie selon le même schéma que suit l'enseignant locuteur, avec évidemment les interactions verbale en cours en FLE.

¹ Disponible sur http://www.detambel.com/f/index.php?sp=liv&livre_id=1547, consulté le 24/09/2017

Le graphe que nous présentons est assez révélateur de la réalité de la classe qui constitue notre échantillon d'étude. 70,96% des étudiants respectent la progression du cours à un degré satisfaisant ; 25,80 % des étudiants sont en échec par rapport à cette progression. Théoriquement, ce dernier chiffre correspondrait à une forme nouvelle du discours ; une transformation individuelle résumant le contenu et qui donne lieu à une synthèse explicite.

Or, en observant les copies de ces étudiants nous constatons des apports expliquant certains éléments transcrits et indépendamment de la progression formelle une rupture du discours. En d'autres termes, les étudiants que nous situons en échec le sont concrètement. A la lecture de leurs notes nous supposons que seul un appui sur la mémoire du travail pourrait intervenir pour combler cet effacement.

Le fait que les étudiants en échec n'arrivent pas à investir la progression proposée par l'enseignant fait que les contenus dispensés deviennent lors de leur restitution complexes à connecter. Le mémoire du travail intervient alors, à court terme¹, pour restituer l'information écartée et non considérée dans l'activité.

Bien que prendre notes soit équivalent à une rétention consciente de l'information pertinente en délimitant le discours source sous forme orale ou écrite, il est à retenir que le noteur est disposé à reformuler un discours en préservant une conformité informative avec une économie de moyens significative. Ainsi le noteur n'est pas censé présenter une écriture ou une transcription éclatée mais une construction logique dont cette dernière est fournie par le discours source. L'intervention du noteur se résume à élaborer

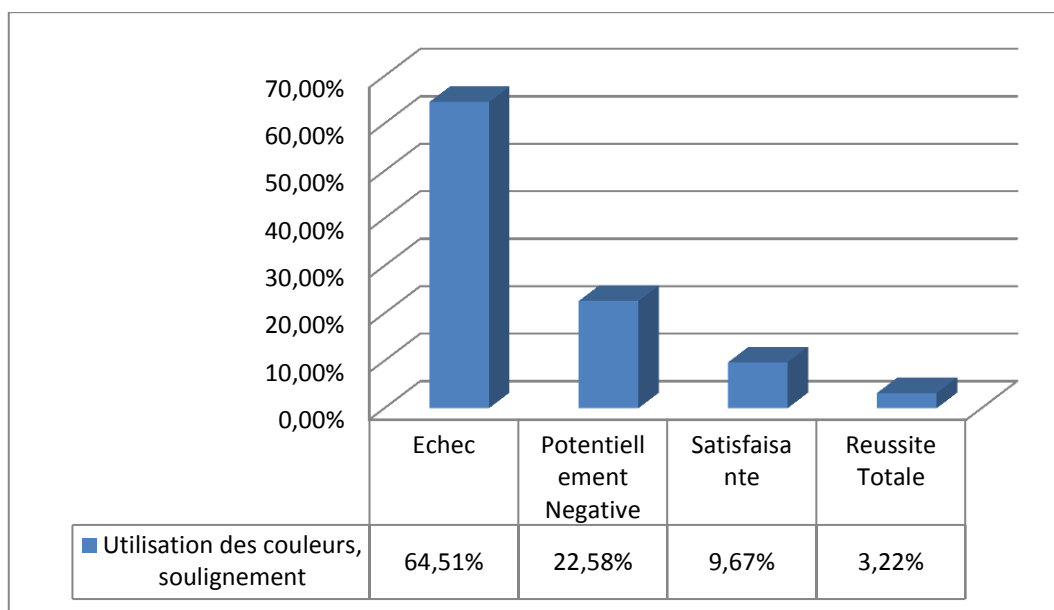
¹ La mémoire du travail est un support efficace lorsqu'elle est sollicitée dans l'immédiat. Les écarts temporels dans la restitution du discours font que la mémoire du travail devient obsolète.

une stratégie de transformation, avec ce que cela implique comme technique d'élimination et de préservation de contenu, tout en respectant la progression initiale. Prendre notes ne constitue pas un nouvel écrit ni une appropriation du discours mais une réécriture abrégée et distinguée par la pertinence et les choix motivés par la compréhension individuelle du discours source.

La prise de notes étant par une définition un traitement de l'information fait que le noteur doit, à travers une technique prescrite et une multitude d'opération intellectuelle et cognitive, intervenir sur la forme du discours et non sur le fond, ce dernier est souvent renforcé par une progression thématique qui fait la cohésion et rend compte d'une compréhension efficace de l'objet traité.

Par ailleurs, les étudiants ayant respecté l'enchaînement thématique du discours source ne donne de résultat satisfaisant qu'en rapport avec ce critère d'évaluation. Ainsi la reconstruction et la synthèse des informations notées relève certainement du respect de la cohésion et la logique proposée dans le discours source mais nécessite un effort cognitif important dans l'exploitation des notes. De ce fait, respecter la progression thématique peut aussi être synonyme d'un effort cognitif minimal dans le sens où les noteurs préfèrent contenir leurs notes dans la même logique entreprise dans le discours originel.

En d'autres termes, à défaut de reformuler et restructurer le discours dans la même perspective, mais selon une nouvelle logique, les étudiants recourent à l'évidence proposée par l'enseignant et focalisent sur d'autres critères dans la prise de notes. Cela peut s'avérer efficace dans la mesure où la synthèse des notes, malgré les brèches qui obstruent la forme, serait plus évidente et demeure proche du discours de l'enseignant.

Critère 8 : utilisation des couleurs et soulignement

Les contenus dispensés sous un format oral lors d'un cours traditionnel à l'université, englobe des connaissances et des réflexions diverses. Ainsi, situer les connaissances admises dans la même perspective revient à les stabiliser et les reconnaître comme évidence épistémologique. L'intérêt de la prise de notes étant de reprendre un maximum d'informations selon les contextes les plus précis.

Dans la technique de la prise de notes, les outils techniques tels que les crayons, les papiers...sont une aide dans la saisie de l'information. De surcroît, les notes sont censées être une base à une construction et une synthèse ultérieure préservant le même sens et sujette à une réadaptation et une exploitation dans des contextes différents qui vont de la communication et l'explicitation à l'usage en examen dont la finalité est l'évaluation.

Cependant, en analysant les copies des notes de notre échantillon d'étude nous observons un non respect de la technique de la prise de notes. Cette dernière qui a pour objectif de déterminer l'efficacité des notes est potentiellement dégradée suite à une réalisation sommaire.

Ainsi, le résultat obtenu lors de l'identification du critère porté sur l'usage des couleurs et autres techniques de soulignement, qui sont en réalité des indices de la pertinence de l'information, ne sont point stable.

Seul 3,22 % des étudiants font usage des couleurs et du soulignement lors de l'activité de prise de notes. Même si nous admettions la réussite partielle, nous obtenons un taux de réussite moyen de 12,89 % de l'échantillon globale. Une moyenne non satisfaisante face à l'échec total de 64,51 % additionné à un taux variable de 22,58% des étudiants qui ont opté pour une prise de notes monochrome.

Dans une perspective inversée, nous supposons que l'usage de trop de couleurs dans l'activité de prise de notes donne lieu à une perception visuelle trouble. Etant donné que la technique de prise de notes insiste sur la pertinence de l'information, le noteur doit élaborer une démarche organisée voire même une logique dans le choix des couleurs pour noter et ainsi suivre un modèle lui permettant de reconnaître la pertinence. Ce choix de couleurs peut être remplacé par une procédure de soulignement de la pertinence, des titres ou d'éléments distingués dans le discours source.

En réalité, la problématique ne réside pas dans le choix des couleurs mais dans l'exploitation des notes. Rappelons que lors de la synthèse, le noteur est confronté à un effort cognitif important et une élaboration mentale complexe où intervient la mémoire. Ceci dit, le recours à la mémoire, lors d'une production écrite sur base de notes, dans sa conception est un acte de reconnaissance en vue d'une restitution.

Plusieurs recherches dans le domaine de communication visuelle admettent que les couleurs interviennent dans la perception et le comportement de l'individu. D'ailleurs, la couleur est la composante visuelle que l'on assimile le mieux et se remémore le plus, avant même les formes et les mots. Une sorte de motivation dans la construction mentale de l'objet, en l'occurrence « le texte » sous forme de notes. Les étudiants

noteurs ayant choisis l'usage des couleurs récurrentes en classe notamment le vert et le noir en plus du bleu traditionnel auront moins de difficultés à situer les éléments porteurs de la connaissance importante. Il s'agit à travers ce choix de conforter la mémoire dans la récupération du sens à partir de la désignation formelle de l'information de départ.

Ce principe ou cette technique de reconnaissance à travers la couleur et le soulignement est assimilé en classe de langue à un marquage de ce qui est à retenir en premier. De suite, la construction sémantique s'appuyant sur ce modèle de distinction apporte à la synthèse cette dimension de progression relatée dans le discours source.

Situer l'idée principale est un acte cognitif géré par le locuteur puisque c'est à lui que revient la tâche d'accentuer et rendre évident les éléments clés, et composer par le noteur ou le scripteur qui doit les noter de sorte à les cultiver ultérieurement. Cette passation de la connaissance nécessite une élaboration particulière dans sa mise en page, une stratégie scripturale dont l'objectif est de réaliser à travers un lexique et un vocabulaire additionnés à des formes et autres symboles signifiants, une forme de transcription de l'oral, avec tout ce que ce discours comporte comme éléments distinctifs des composantes sémantiques. En d'autres termes, le noteur correspondrait par sa stratégie de transcription son discours intermédiaire au discours source.

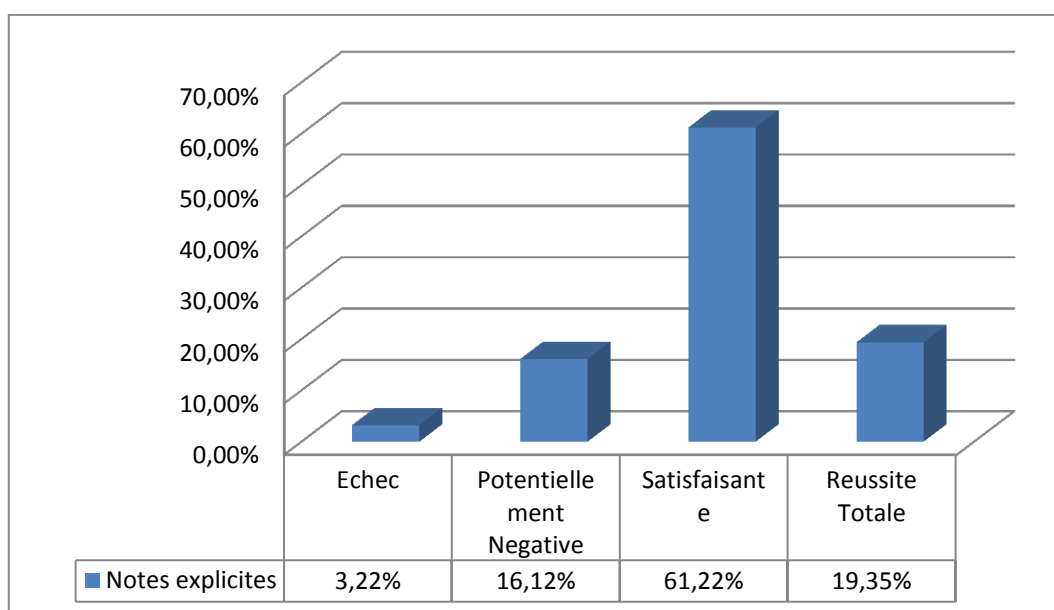
Par le procédé de couleurs et de soulignement la technique de prise de notes est plus efficace dans la mesure où cela stimulera la mémoire du noteur au moment de la reproduction. Ainsi, il proposera une lecture évidente à ses notes à travers un système de combinaison et d'association entre l'objet noté et la mémoire, au sens large du terme. Il s'agit en l'occurrence de pouvoir visualiser et d'identifier les éléments clés susceptibles de donner une logique et une organisation scripturale logique.

Cela nous amène à penser que les étudiants que nous avons désignés comme étant en situation d'échec quant à ce critère, auront certainement des difficultés à retrouver ce qui est censé être les éléments clés des contenus dispensés. Par ailleurs ces mêmes noteurs en activités ne réaliseraient pas l'importance de structurer les notes et les assimiler à un discours source marqué par les intentions, les insistances et les accentuations censés êtres transcrites sous forme de notes, et surtout les distinguer par rapport au corps de la copie de notes.

Aussi, selon une lecture personnelle, cette symbolique par les couleurs et les soulignements serait une forme de métalangage accessible par le simple geste de visualisation. Il s'agit alors d'une conception multifonctionnelle de l'activité de prise de notes d'une part, et d'une prise de conscience quant aux éléments clés d'autres part.

En somme, il est du ressort de l'étudiant noteur de contribuer par des stratégies opérationnelles distinguées à son activité, en vue d'une exploitation efficace et une production écrite éventuelle, façonnée selon le modèle du discours source.

Critère 9 : notes explicites



Située dans l'étude du fond et des contenus des notes, le critère intitulé notes explicites aura pour finalité de nous indiquer sur le contenu du discours source. Plus spécifiquement sur le respect, selon un encodage individuel, du sens premier. Par ailleurs, nous tentons à travers ce critère d'évaluer les compétences des étudiants noteurs à reprendre l'information, la transformer et préserver le sens premier.

Il s'agit pour nous, enseignant de la matière, d'évaluer la reproduction de notre propre discours lors du cours présenté pour cette étude. Ainsi, bien que la tâche soit délicate du fait que nous connaissons le cours, nous avons tenté de nous situer comme lecteur objectif, sans construction du contenu ou discours intermédiaire. Il s'agit pour nous d'identifier la correspondance avec nos propos et les notes prises. La question étant : pouvions nous, tierce personne, exploiter les notes des étudiants de façon optimale ?

La réponse après analyse serait convaincante, 61,22% des étudiants additionnés à 19,35% d'étudiants ayant réussi la tâche à hauteur satisfaisante. Le tout, à raison de 80,57 % à taux de réussite variable est relativement important. Nous ne discutons pas le respect de la technique de prise de notes dans son efficacité, mais nous relevons que les étudiants bien qu'en écart par rapport à la forme dispose de cette compétence d'être explicite dans leur propos concis sous forme de notes.

Nous admettons à l'heure actuelle que le texte, non poétique ou littéraire, dans son écriture se veut explicite. Ainsi toute production écrite est soumise à des conditions de compréhension directe. C'est à partir de ce principe que les apprenants doivent assimiler l'idée de production écrite. Il ne s'agit pas pour ces derniers de faire dans les belles lettres mais de déterminer à travers un écrit structuré leur représentation de l'objet d'étude en contexte d'enseignement/apprentissage.

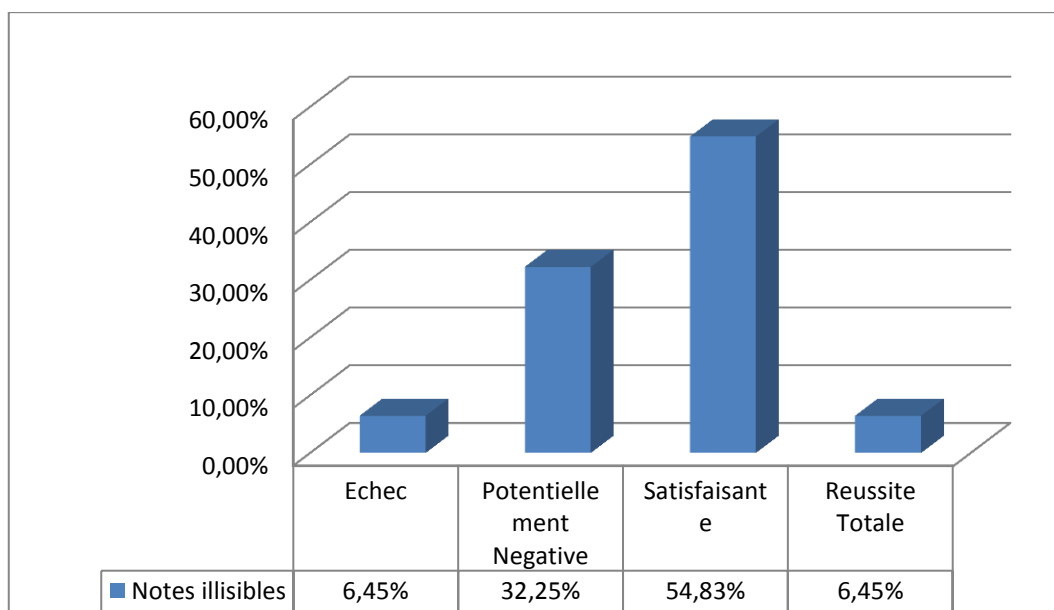
De ce fait, nous déclinons l'activité de prise de notes par son organisation technique, et stratégie discussive comme une forme de

production écrite normalisée par un discours source. L'intérêt étant de produire de l'efficacité et de la cohérence et de l'explicite.

Bien que les notes n'aient pas une vocation universelle, dans le sens où les notes prises par un étudiant en contexte « x » sont censés être exploitées par l'étudiant en question avec une procédure basée sur la mémoire, nous jugeons que l'efficacité supplémentaire se situe dans la mesure où ces mêmes notes soient cohérentes et porteuses de sens et ce même avant l'activité de synthèse. Le noteur à travers une réflexion et une intention explicative serait en mesure de formuler ses notes selon un modèle susceptible d'être exploité dans des contextes différents et par des « lecteurs potentiels différents ». D'où cette réflexion autour de l'exploitation des notes explicites porteuse de sens et aptes à être coordonnée par autrui.

Cependant, nous pensons aussi que cette réalisation satisfaisante est aussi la conséquence de la non transformation du discours, rappelons que lors de l'identification des notes à caractère linéaire nous nous sommes rendus compte que les étudiants s'appuyaient davantage sur la technique dite linéaire en l'occurrence transcrire des phrases dans leurs formes initiales sans transformation aucune. Ce qui pourrait troubler notre évaluation de ce critère.

Ainsi, nous pouvons contenir le résultat comme satisfaisant dans le contexte de prise de notes linéaire et non selon les autres modèles ou techniques de prise de notes. L'essentiel étant que les notes puissent être exploitées ultérieurement et donne lieu à une compréhension et une explicitation distinguée.

Critère 10 : notes illisibles

Dans la logique de démarche d'évaluation des contenus sous forme de notes en contexte d'enseignement/apprentissage à l'université et leur exploitation, nous nous positionnons comme lecteur externe des notes et leur degré de lisibilité. Ainsi, à travers cette procédure, comme nous l'avons décrit antérieurement, l'intérêt est de situer le noteur étudiant par rapport à son implication et degrés d'activité dans la réalisation de la tâche.

Un noteur actif est censé produire des notes efficaces selon un modèle précis et dans un cadre spatio-temporel défini par la matière à enseigner. En d'autres termes, les notes telles qu'elles existent en théorie devront produire un effet indicateur de l'implication du noteur dans la rétention de l'information. De ce fait, leur lecture devrait produire un effet sur nous, élément évaluateur et nous indiquer si le noteur est concrètement concerné par la prise de notes. Cette tâche se situant dans une activité autonome et consciente est à même d'appeler les noteurs à considérer la pertinence de l'information par leur propre moyen cognitif est serait alors efficace suite à une opération mentale réfléchie et consciente.

Les résultats obtenus suite à cette observation nous orientent sur 2 catégories principales de noteurs. La réalité selon l'évaluation est scindée en groupe de 38,70%¹ des étudiants en situation d'échec et un groupe de 61,30% des étudiants en situation d'efficacité et de réussite du critère suscité.

L'hypothèse étant que suite à un enseignement appuyé sur une pédagogie et en enseignement soutenus par l'approche par les compétences, les étudiants sont en mesure de comportés comme étant concernés par l'activité en question et seront aptes à développer une stratégie consciente et compétente dans la réalisation des activités en classe universitaire dont figure la prise de notes comme compétence acquise et responsable dans l'élaboration de production écrite, soutenue par la PDN comme tâche intermédiaire entre le discours source et le discours cible.

Considérant le résultat obtenu comme satisfaisant, puisqu'il représente une majorité des étudiants, nous estimons que les noteurs en situation de PDN demeurent impliqués dans l'activité, à des degrés relativement individuels, et arrivent à faire face à une difficulté du discours matérialisée par le débit oral, lexique de spécialité, théories complexes et autres critères qui définissent le discours universitaire.

Par ailleurs, nous admettons les notes lisibles, selon notre évaluation, comme support efficace dans la reproduction du discours source. De ce fait, l'appuie sur la mémoire du travail serait minimal chez le noteur à partir du fait que ses notes seront une base opérante dans la reconstruction des connaissances dispensées lors du cours. Ce qui est un confort dans la production écrites, sachant que tout effort cognitif est une entreprise contraignante chez les apprenants. Autrement dit, exploiter le concret est

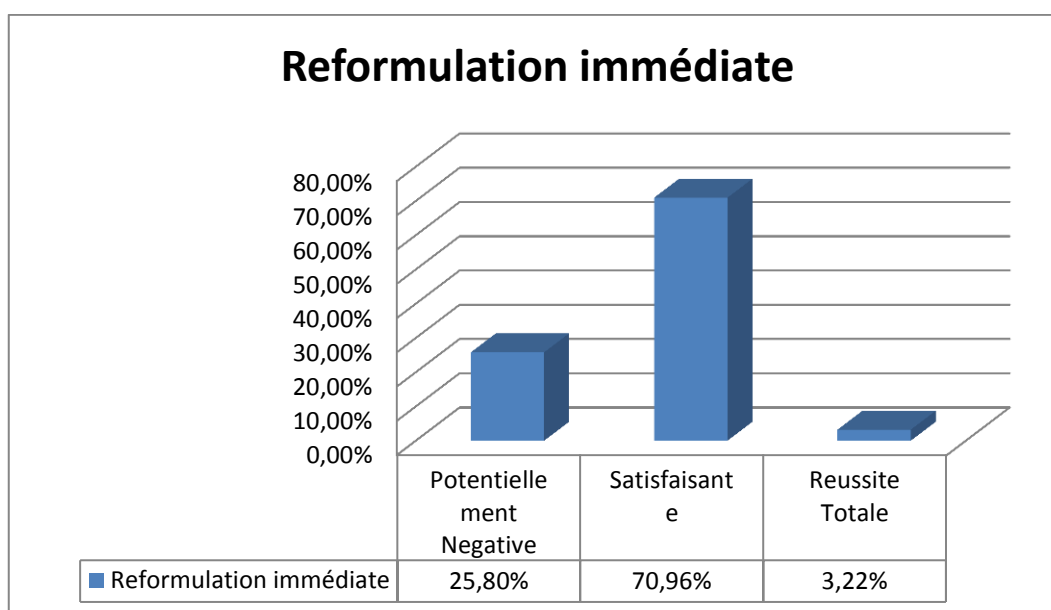
¹ Valeur moyenne composée des étudiants en échec total est partiel.

plus évident qu'un travail de combinaison entre les notes partiellement non efficaces et une mémoire du travail, à court terme, sujette à des troubles et pertes d'informations retenus de façon éphémère.

Parallèlement à cette efficacité retenue quant à la lisibilité des notes, nous supposons que les étudiants en échec face à la stabilité de la forme en activité de prise notes, ne disposent pas de repères efficaces afin de restituer l'information dans une optique de synthèse ou d'évaluation. Il n'en demeure pas moins qu'un appel à la mémoire du travail ne serait point évident ni déterminant dans une architecture de production écrites et/orale dont l'essence est puisé en situation de rétention de l'information avec la PDN comme support premier.

L'activité de prise de notes étant une combinaison entre des techniques scripturales et des opérations cognitives complexes doit être organisée en complémentarité entre les deux critères cités. Il ne s'agit pas, à notre sens, de combler une lacune d'ordre technique par une compétence cognitive et réciproquement, mais de pouvoir injecter deux compétences distinctes dans l'élaboration d'une exécution communicative écrite ou orale.

Critère 11 : reformulation immédiate



Dans l'activité de prise de notes, une compétence est à prendre en considération dans le sens de la maîtrise est l'aptitude à la reformulation du discours en situation synchronique. L'objectif est de représenter le sens sous un nouveau modèle lexical qui aura pour finalité d'orienter le noteur dans la reconnaissance de l'information.

Bien que, nous avons noté dans le graphe n°6¹, que les étudiants s'appuyaient principalement sur la technique linéaire dans leur prise de notes, cela se concrétise par une retranscription de phrases telles qu'elles existent dans le discours source, cette indication est relativement associée aux citations d'auteur. Le cas échéant, le noteur préfère rester dans le lexique et la forme proposés par le locuteur, « intermédiaire » dans l'acquisition de la connaissance.

A partir de ce constat, notre objectif est de focaliser sur le discours dans sa continuité et de visualiser les compétences des noteurs à résumer des énoncés dans le sens où ces mêmes étudiants auront à réfléchir, dans l'immédiat, à une stratégie de reformulation, de concision et d'économie de la langue écrite tout en préservant le sens du discours.

Nous ne citons pas dans ce point une valeur de réussite totale mais de compétence satisfaisante de transformation. En réalité, nous obtenons un taux de concrétisation du critère à hauteur de 70,96%, une valeur adéquate vu la prescription engagée quant au processus d'enseignement/apprentissage du résumé². Ce dernier, certainement, l'un des exercices les plus complexes en matière de réalisation efficace, demeure une tentative souvent aléatoire à

¹ Phrases complètes et citations

² Bien que dans l'éducation nationale, l'enseignement de la technique du résumé se fait sur base de discours écrit et de texte littéraire, nous supposons que cette compétence si acquise, donnerait lieu à une compétence de résumer du discours oral.

partir du moment où tout discours, selon sa forme orale ou écrites, est sujet à une pluralité de lecture et d'interprétation.

De ce fait, notre étude ne porte pas sur la reformulation avec compétence de cohésion mais en traitant les informations indépendamment les une aux autres.

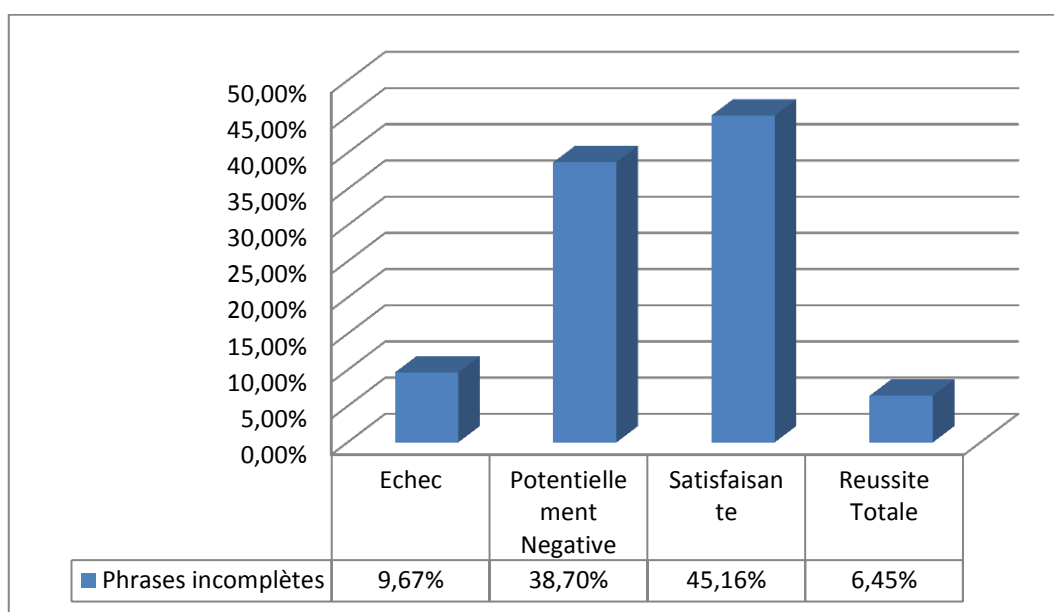
En d'autres termes, l'essentiel pour nous est de comprendre comment les étudiants noteurs assimilent la démarche qui démarque l'activité de prise de notes à savoir : écouter, sélectionner, transformer et transcrire. Il s'agit, en l'occurrence d'un traitement sémantique du discours où le noteur est appelé à focaliser sur le fond à travers une première forme, celle du discours authentique. L'intérêt étant de se positionner comme interprète du sens et le déterminer sous une nouvelle forme adaptée au contexte qui est géré, principalement, par le temps et le débit du discours.

Rajoutons à cette constatation que le noteur doit impérativement reproduire par sa transcription un effet identique, par le sens, que le discours de l'enseignant. Ce dernier est en mesure d'apporter une connaissance, un éclaircissement ou une théorie, le noteur dans son activité de PDN n'est nullement en situation d'analyse du discours. La finalité de l'activité étant de garder une trace écrite d'un discours source et non d'un compte rendu ou un commentaire composé du cours de l'enseignant.

Ainsi, le traitement cognitif se fait au niveau de l'information en parallèle avec un traitement lexical, dans le sens où le noteur est tenu de concrétiser le discours source sous une forme décidée en cette circonstance. Une sorte de réécriture d'un texte sur les mêmes bases de la technique du résumé à savoir procéder à la prise de notes selon un comportement objectif, dépourvu d'analyse critique et représentant les lignes fondamentales du discours source.

En somme, à la lecture des données relatives aux aptitudes des étudiants à saisir l'information¹ tout en apportant une touche personnelle, qui donne lieu à une transcription confortée par une préservation du sens, nous admettons la réalisation de la tâche, sous réserve de la pertinence de l'information.

Critère 12 : phrases incomplètes



En liaison étroite avec le rapport oral / écriture dans le sens du débit des deux discours, cette analyse de nous permet de présenter des hypothèses quant au rapport qu'entretient le noteur avec le discours oral.

Fondamentalement et selon la technique de prise de notes, le noteur dispose d'un ou de plusieurs modèles d'abréviations, individuelles, universelles ou improvisée dans le but de faire face à la vitesse du discours oral et à la « lenteur » de l'écriture. Dans ce sens le noteur est tenu de

¹ Il ne s'agit pas pour nous d'évaluer les compétences à saisir la pertinence mais de comprendre s'il y a traitement sémantique de l'information. La pertinence de cette dernière étant soumise à des conditions différentielles ne rentre pas dans le cadre déterminé par ce critère.

remédier à l'écart de débit entre les deux modes du discours. Ce principe de prise de notes, fait que le noteur ne considère pas le discours oral par sa nature, et son débit comme contrainte dans la rétention par l'écrit, de l'information et de la connaissance en cours et dans une langue étrangère.

Force est de constater, qu'à défaut de connaître, de maîtriser et de savoir faire en matière d'abréviation (critère 3), les étudiants que nous avons observé, et dans une technique de prise de notes linéaire se rapportent à une prise de notes selon une transcription en état du discours oral de l'enseignant. De ce fait, nous constatons à travers le graphe ci-dessous un nombre relativement important d'étudiants en situation d'échec dans la prise de l'information.

Bien que les résultats nous indiquent que 45,16 % font face à ce critère et réussissent à transcrire les phrases dans leur intégralité, bien que 6,45% réussissent le test de sorte satisfaisante, nous observons un taux variable de 48,37 % des étudiants auront comme notes des phrases incomplètes et non efficaces. Cette situation fait qu'au moment de la relecture et l'exploitation des notes, nos étudiants ne disposeront pas, comme prescrit, de traces écrites cohérentes du contenu du cours.

Dans ce contexte, la solution serait alors de faire appel à sa mémoire et à une opération mentale de reconstruction et d'association entre le matériel concret, en l'occurrence les phrases inachevées avec des informations supposées retenues par la mémoire. Un modèle d'exploitation dont l'efficacité est aléatoire. Il s'agit alors du profil de l'étudiant noteur et de ses compétences en matière de mémoire à résoudre une situation conflictuelle et rendue complexe par un déficit en compétences de prise de notes.

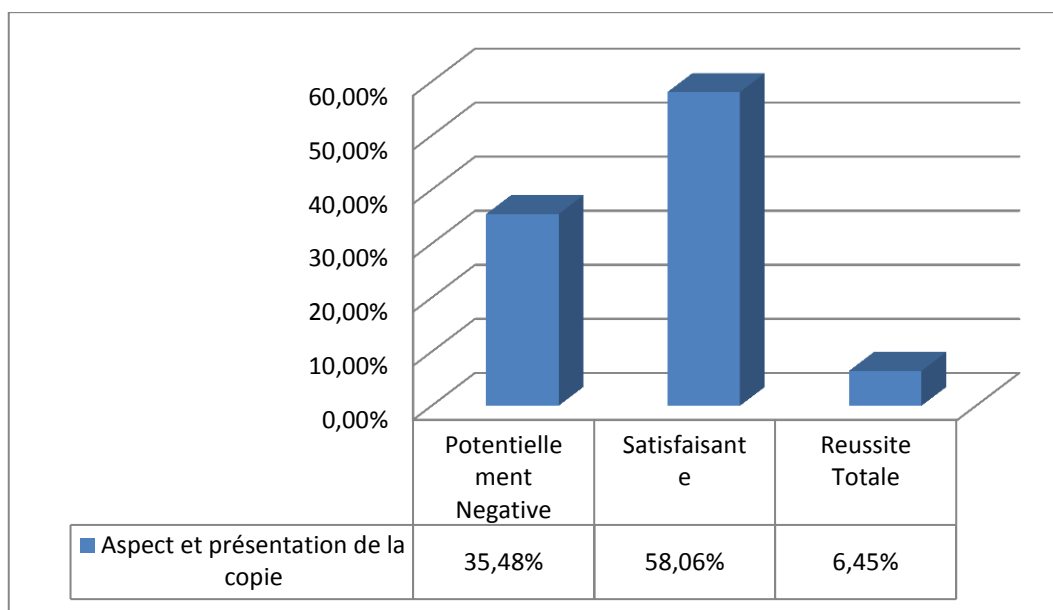
En science du langage et particulièrement en sémantique, les recherches s'accordent, notamment avec l'intervention de SAUSSURE, sur le fait que le sens des mots est décomposé sur deux axes : l'axe

syntagmatique et l'axe paradigmatique. Ce découpage fait que le sens dans sa forme globale se construit dans un premier temps sur les unités fondamentales mais aussi sur un enchaînement logique à caractère grammatical et syntaxique.

A partir de cette interprétation, la compréhension de l'écrit sous forme de notes devient complexe dans la mesure où l'absence de mots, constituants des énoncés donne lieu à des phrases incohérentes. L'échec est alors constaté quant à l'exploitation d'un « discours notes » inachevé.

L'erreur que nous avons observée dans les copies des étudiants en situation de prise de notes, est que les phrases désignées comme inachevées, le sont dans leur construction grammaticale. Ainsi, leur lecture ne suppose aucun intérêt ou construction sémantique objective. Le fait est, que le noteur suit le débit du discours oral sans intervention sur sa forme. Ainsi, l'inachèvement se situe au niveau des phrases elle-même, dans le sens où le noteur ne retient nullement les mots clés déterminant le sens et demeure un suiveur dans la transcription.

Considérant, le discours de l'enseignant comme porteur de sens dans sa continuité, le noteur devra faire face à cette situation qui se matérialise par le flux important d'informations où l'étudiant n'est jamais en mesure de gérer l'abondance des connaissances, leur transcription en état et l'appel à une mémoire du travail éphémère. Il en résulte alors une forme d'abandon quant à la logique de la prise de notes, qui se veut concrétisée par une maîtrise de sa technique lors de sa considération comme activité pédagogique, objectivée par la compréhension et la production du sens.

Critère 13 : aspect et présentation de la copie

Dans une autre perspective, celle de l'esthétique nous nous sommes intéressés à la présentation de la copie des notes des étudiants. Dans ce sens, les indices quant à la nature formelle et extérieure du document en question pourraient nous être utiles afin de déterminer, partiellement, la motivation interne s'agissant de la considération des notes et la motivation externe quant à son exploitation.

Nous nous ne considérons pas cette question d'esthétique dans sa connotation sociale mais nous portons attention à cette notion explicitée par la notion de la « symétrie » et stabilité de l'écriture. Autrement dit, comment interviendrait une bonne présentation de la copie dans la réalisation de l'activité de prise de notes incluant l'exploitation des notes en synthèse.

L'esprit humain est conçu de telle manière à se positionner comme élément d'analyse de l'objet présent. Dans cette même sphère les opérations mentales quant à la réalisation de la tâche tente de s'adapter et adapter les représentations de l'objet dans une dynamique optimale. De la résulte un parallèle entre le représentatif et le concret.

Dans les salles de cours ou lors des examens, les enseignants dans la tradition pédagogique focalisent et insistent pour que l'apprenant s'améliore et prennent soin de sa copie, il est tenu alors de ne pas fournir un brouillon qui risque de troubler la perception du contenu par le correcteur.

Si l'on considère la copie des notes d'étudiants comme discours intermédiaire, cela appelle théoriquement à une valorisation du contenu lors de son exploitation vers un discours cible. Dans ce sens, la prise en compte de l'aspect visuel de sa copie rend compte de la qualité de l'activité et le degré d'implication du noteur dans son travail. Ainsi, le respect du contenu passerait à notre sens par une bonne présentation du discours intermédiaire bien que les notes sont généralement une trace écrite éphémère.

Il s'agit alors de présenter un produit cohérent, cela à travers une technique de « rédaction » dont les critères d'efficacité sont d'aérer, mettre au clair et rendre lisible. Indice de qualité, ces opérations en accord avec une cohérence cognitive permet par la suite de mieux entreprendre la tâche d'exploitation des notes sur modèle d'efficacité et de motivation par une vue d'ensemble du dit document.

Parallèlement à cela, il est prescrit dans la technique de PDN de se mettre à la place d'un lecteur potentiel¹ de ce fait, les éléments composants les notes doivent être reconnus dès la première saisie. Cela s'opère à travers une exploitation méthodique de la feuille, l'élaboration d'une hiérarchie quant à la pertinence des idées, et la mise en évidence des sujets, des dates et le cours.

Cela pourrait sembler une évidence, comment écrire sans prendre soin de sa copie ? En réalité les testes nous démontrent que 35,48% des étudiants

¹ Bien que la prise de notes ne soit pas considérée comme universelle dans son exploitation, l'activité fait appel à une lecture et relecture de ses notes selon une perspective d'ensemble.

sont en échec partiel face à ce critère, reflet de la qualité matériel de l'activité.

Il ne s'agit pas uniquement d'une transgression aux règles d'esthétique mais qui influent notamment sur le comportement de l'apprenant. Une non organisation de son activité dans sa dimension externe fait que le noteur est soumis à des conditions de non réussite pour ne pas les présenter comme échec. Nous pensons alors que cette fonction n'est pas totalement déterminante dans l'efficacité de la prise de notes mais serait une contribution de confort à des opérations mentales et cognitives plus complexes.

3. Synthèse des résultats :

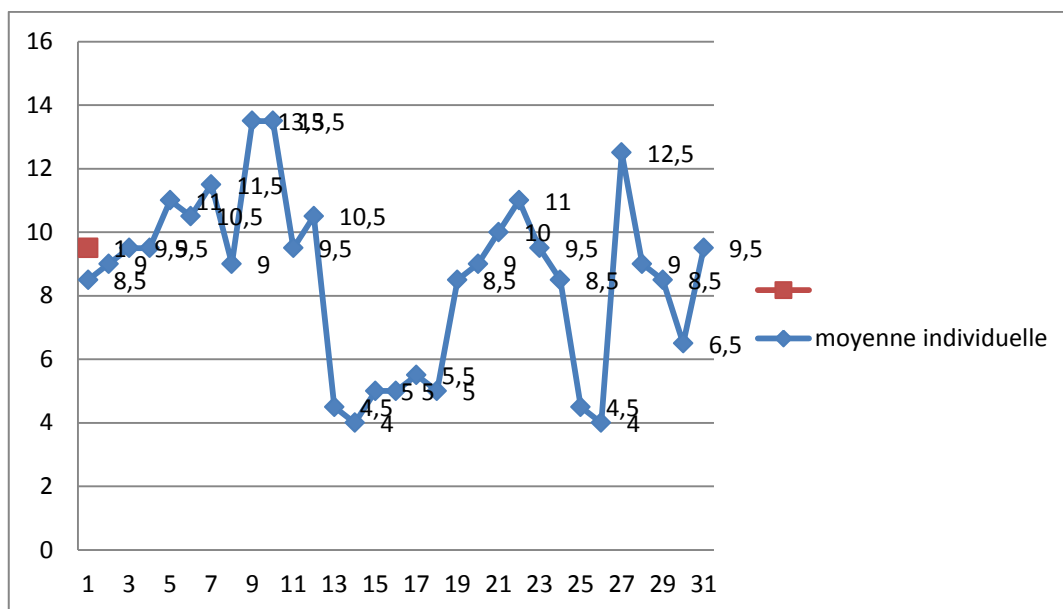
L'intérêt de cette approche est de situer l'apprenant dans le contexte de prise de notes. Ainsi, sa démarche intellectuelle et technique nous est renseignée à travers la grille d'identification et d'évaluation que nous avons utilisée.

L'objectif étant d'observer le comportement de l'apprenant en situation d'apprentissage à l'université dans le sens où se dernier est sensé disposé de stratégie efficaces comme valeur ajoutée aux compétences acquises afin d'optimiser sa formation.

Cependant, force est de constater que les critères que nous avons mis en place révèlent une divergence quant à leur maîtrise chez les étudiants et ce indépendamment des uns aux autres. Ainsi, les résultats obtenus ne reflètent nullement l'homogénéité, théoriquement escomptée et relative au même enseignement précédent la formation en Master, quant à la maîtrise de la technique de prise de notes. Cela aura un impact, le cas échéant, d'installer ou de proposer un renforcement quant à la technique de P.D.N.

Ce constat est, en réalité, en rapport avec une homogénéité absente en classe de FLE., bien que les programmes convergent vers une installation de compétences similaires par leurs natures et degrés d'acquisition, et ce afin d'obtenir des groupes d'apprenants homogènes, ce qui permettrait, d'une part, de renforcer le processus d'enseignement/apprentissage selon un modèle efficace unique et de comprendre les besoins des apprenants en matières de technicité de la langue d'autre part.

Représentation des moyennes obtenues en test 1



C'est en calculant les moyennes générales obtenus lors du test auquel ont été soumis les étudiants que nous observons un décalage relativement important chez les noteurs. Le graphe ci-dessus présente, par un processus de calcul, comment les intervalles influent sur les résultats des étudiants en matière d'organisation et d'exploitation de la prise de notes selon des critères que nous avons utilisés.

Afin de comprendre ce décalage de pertinence quant la maîtrise d'indice d'efficacité, nous avons engagé 12 critères d'identification. Chaque critère réussi est marqué par la note de 1.5/20¹, à cela nous additionnant et associant les 2 points restant à un critère d'esthétique et de présentation de la copie. Cela nous donne la note de 20/20 indice de réussite totale et de correspondance avec une efficacité maximale. Nous mettons l'accent sur le fait que ce travail ne rentre pas dans le cadre d'une évaluation formative ou sommative mais dans un contexte expérimental.

Par ailleurs nous situons la note de 10/20 comme indice moyen de réussite. Il s'agit dans ce cas d'intégrer l'apprenant dans une phase de perfectionnement positif. En d'autres termes, il s'agira, pour nous, d'un noteur potentiellement efficace et sujet à un renforcement dont l'efficacité est de le porter à un niveau d'efficacité important.

Après évaluation, nous observons que la note la plus basse est de quatre (4) points sur les vingt (20) requis et les dix escomptés. Ce qui inscrit l'apprenant dans une variable négative. Parallèlement à cette statistique, nous observons la note maximale qui est de 13.5, il s'agit alors d'un étudiant que nous considérons comme type, voir modèle en réponse aux critères que nous avons organisés dans l'évaluation de la prise de notes. La problématique de cette situation, est que nous sommes face à un échantillon d'étudiants appartenant à une institution qui est l'université dont l'écart au niveau des compétences est très important. C'est que cet écart dans une perspective pédagogique obstrue à un renforcement, à ce stade de la formation, des compétences en matière de P.D.N.

En l'occurrence, un renforcement potentiel viserait les compétences communes et non individuelles. Ce clivage de compétence rend la tâche

¹ Le choix de considérer la note sur une valeur de 20point est en rapport avec la tradition de la notation et de l'évaluation.

d'évaluation des besoins complexe. Rappelons que le processus d'enseignement/apprentissage, principalement à l'université, vise à répondre à des besoins en rapport avec un déficit global de compétence

L'enquête que nous avons menée jusqu'à ce stade s'articule, principalement, sur le comportement de l'apprenant en situation de cours avec la prise de notes comme activité, théoriquement, efficace dans la rétention et le traitement de l'information.

Le résultat de notre travail n'est point déterminant pour comprendre le fonctionnement des apprenants et surtout par quelle procédure ils organisent leurs stratégies de formation. Nous supposons que cet état des lieux rend compte d'un processus de formation universitaire, standardisé par la tradition au delà de ce qu'il est supposé être, à savoir modelé par des compétences.

La nature des programmes aux seins des institutions scolaire et même universitaire fonction selon le principe de délimitation des besoins, pour répondre à des contextes spécifiques. Dans le même sens, toute formation est envisagée selon un profil d'entrée, concrétisé par des compétences requises. Cette attestation fait alors l'objet d'une anticipation des besoins, et des profils communs des apprenants, selon des résultats et des évaluations indicielles significatifs.

CHAPITRE III

Contexte d'usage et de réécriture, de la prise de notes à la production du sens

La question de compétences en matière de prise de notes demeure problématique à notre sens. De ce fait, nous avons tenté une expertise de renforcement en matière de P.D.N. la question est alors de savoir si le rendement est plus efficace suite à un enseignement spécifique coordonné avec un nombre d'étudiants intéressés par la procédure de consolidation de dite compétence. Un dispositif pédagogique mis en place après évaluation des compétences acquises chez les étudiants, pour combler les déficiences et corriger les apprentissages non efficaces.

1. Contexte d'étude II

L'exactitude de l'échantillon demeure ainsi dans les modalités de réalisation d'un travail de production écrite efficace. Notons que les notes suivant les examens ne sont point identiques mais aléatoires selon les compétences individuelles. Cependant, nous calculons notre besoin de classement en fonction des notes inscrites autour de 10/20, ce qui constitue pour nous un indice déterminant de réussite et sera représentatif des acquis reflétant les compétences définitives en matière de production écrite.

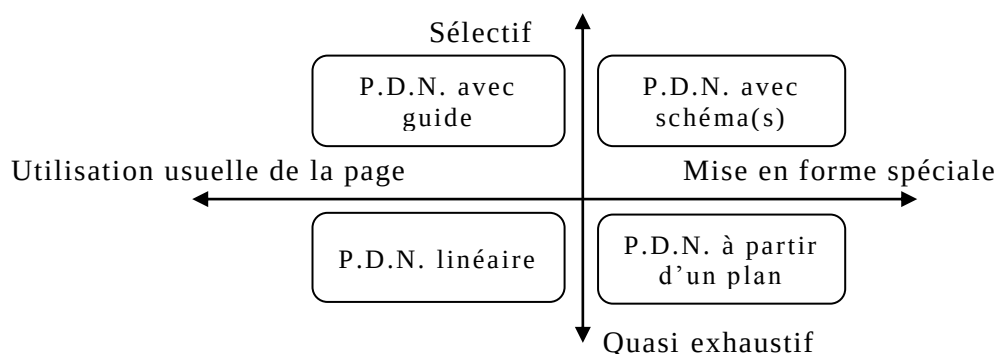
Composé de 17 étudiants de sexe féminin et de 13 étudiants de sexe masculin. Les cours se déroulent dans une salle du département de français le dimanche de 14h30 à 16h pendant 3 semaines. Nous avons tenté une approche portant sur l'enseignement de la technique traditionnelle de prise

de notes avant de la situer comme activité. A ce titre, nous avons opté pour un discours oral que nous situons comme discours source.

Concernant les thèmes traités et les discours supports, nous avons choisi comme sujets : « La colère selon SENEQUE », « l'esthétique selon Henri BERGSON » et « le mariage dans la société algérienne moderne ». Nous pensons que la proximité entre les contenus dispensés et les réalités sociales que connaissent les apprenants permettrait de focaliser sur la pertinence des contenus. Dès lors, il s'agit pour l'apprenant de traduire et d'interpréter le discours source en le considérant comme référentiel de la réalité sociale. Cette situation est consolidée par un processus d'interaction verbale oralisée ou le débit est réduit afin de permettre aux étudiants de noter tout en respectant la stratégie discursive enclenchée.

Par ailleurs au-delà de notre enseignement et approche pédagogique nous avons tenté de rester neutre et n'intervenir pour la prise de notes que lorsque l'apprenant demande une reformulation ou répétition. En somme, nous avons tenté de respecter l'originalité et les caractéristiques du cours ainsi que le discours universitaire traditionnel.

Rajoutons que l'approche que nous avons adopté dans l'enseignement de la technique de la prise de s'inspire du modèle établi par Jean Simonet et Renée Simonet¹ :



¹ PRENDRE DES NOTES. Techniques efficaces pour être à l'aise en cours, en conférence, en réunion, en entretien, pour créer et pour s'organiser in EYROLLES PRATIQUE Vie quotidienne

2. Proximité du discours et des compétences :

La construction des connaissances se faisant sur un principe d'addition et de complément d'information tout au long du cycle vitale de l'homme, le comportement de ce dernier se veut impliqué dans certaines circonstances. Dans le processus d'enseignement/apprentissage, les recherches sur le comportementalisme et la psychologie de l'homme révèlent que la proximité avec l'objet d'étude ou du discours crée un confort de discussion de par la connaissance antérieure de l'objet et par le fait que l'homme connaisse l'objet. Cette situation serait à l'opposé de l'intelligence que nous avons traité antérieurement où l'homme est en adaptation mentale dans une situation inconnue. Le paradoxe qui se fait est l'homme connaissant d'une manière ou d'une autre la situation de communication, d'échange verbale ou de formation s'appuie davantage sur ses prérequis, ce qui rend la tâche à réaliser plus évidente, ce que nous appelons dans ce cas l'habitude.

A travers notre enquête, le renforcement des compétences que nous avons réalisé à donner lieu à des résultats satisfaisants quant la construction d'une synthèse de discours *à posteriori* d'une activité de prise de notes.

3. Récapitulatif de l'expérience :

Nous avons observé lors d'une première enquête que les variantes relatives aux critères d'évaluation se situent à différents niveaux, cela rend l'interprétation de la situation et de l'évaluation des compétences mais aussi de situer la rupture entre le discours source (monologue de l'enseignant) et le discours intermédiaire (prise de notes) relativement complexe.

De ce fait, nous admettons, sous réserve, que la tâche de prise de notes n'est point efficace. En d'autres termes, l'enseignement et la formation supposés apporter une compétence efficace en matière de prise de notes, relèverait du conditionnel.

En partant de ce constat, le renforcement que nous proposons est en rapport avec la technique de prise de notes, la dimension d'interprétation et de transformation dépend de l'effort cognitif individuel. Ceci s'inscrit dans le cadre d'une autre problématique. Nous supposons à partir de là que notre intervention dans la matière apporterait un élément ou des conditions meilleures dans l'organisation de la dite tâche.

L'idée est que nous soyons, en tant qu'enseignant et formateur à la prise de notes, présent en permanence. L'intérêt de la démarche ne concerne pas les contenus mais la forme de l'interaction où l'apprenant est censé faire appel à la prise de notes. Rappelons que les contenus ont été choisis de sorte à ce que les apprenants puissent se reconnaître dans le discours.

Notre intervention lors de ces cours de renforcement se situe au niveau de la technique de prise de notes. Nous avons alors explicité les objectifs de la prise de notes, la préparation à la P.D.N., le positionnement de l'étudiant quant au discours de l'enseignant, mais aussi la mise page, l'exploitation de l'espace papier, l'usage des abréviations voir même comment introduire le discours numérique « sms et tchat » dans la prise de notes.

4. Délimitation de l'expérimentation et analyse des séances :

Les étudiants face à notre discours relatif à l'enseignement de la prise de notes semblaient concernés par le processus. Nous constatons alors un intérêt important à notre discours. Les étudiants se sont constitués comme intervenants en posant des questions et souhaitant des éclaircissements quant à la méthodologie de la P.D.N. cette dernière bien que simple dans sa lecture se voit relativement complexe à enseigner. Nous supposons que cette « complexité » serait due au fait que la technique n'est pas associée à d'autres enseignement. Pour rappel, dans la tradition de l'enseignement des

pratique scripturales, la P.D.N. est un enseignement sous-jacent à d'autres enseignement, notamment la technique du résumé, le commentaire et la synthèse de document où les enseignements sont portés sur le mode opérationnel par lequel l'apprenant récupère l'information par degrés de pertinence.

- Séance I :

« Vous entendez cela, et vous savez le latin sans doute. - Oui, mais faites comme si je ne le savais pas » Jean-Baptiste POQUELIN, dit MOLIÈRE, le bourgeois gentilhomme. II, 4. C'est sans rhétorique aucune, ni euphémisme que nous nous appuyons sur cette citation entre maître de philosophie et maître Jourdain. L'essentiel est que nous entamons un enseignement de la prise de notes supposée être un renforcement sur une base d'initiation à la technique. L'objectif est d'inscrire la P.D.N. dans un contexte de renouvellement et d'adaptation aux compétences existantes sans supposition des compétences requise pour la formation.

Nous avons ainsi, montré aux étudiants comment écouter le discours de l'enseignant, comment récupérer l'intonation et les accentuations, comment détecter la pertinence par un système d'anticipation, en considérant le thème et les différents objets d'études, quelle valeur avait le processus de notation des lots clés et puis un rappel de la technique de synthèse et de reproduction du discours.

Les étudiants ont souligné certaines observations quant à la récupération de la pertinence ce qui est synonyme du moment où l'étudiant est censé se transformer en noteur et noter l'information.

Ce paramètre dans l'activité de P.D.N. répond à un stimulus repérable dans le discours oral, selon un modèle de diction et d'accentuation. La situation est telle que l'apprenant en formation est confronté en permanence à un flux d'informations linguistiques, métalinguistique, de contenu ou de

contexte voir parasites. Ce phénomène rend la tâche de récupération de la pertinence nettement plus délicate dans le sens où l'apprenant envisage le discours dans sa propre perspective et ses propres représentations. Cela fait, qu'il aura obligatoirement une pluralité de lecture et donne lieu à un discours polysémique.

Une seconde remarque portait sur la quantité des notes. Les étudiants ne situant pas la place de l'audition par rapport à l'écriture semblaient déstabilisés quant à la progression formelle de l'activité. En d'autres termes, leur volonté était de savoir à quel moment écouter et à quand transcrire ?

La réponse à cette question est, à notre sens, subjective, Où intervient la mémoire du travail qui est individuelle est dépend de l'homme en contexte, est de ses performances mentales et cognitive ; nous n'avons alors pu répondre à cette interrogation.

- Séance II

Nous avons inscrit cette phase de notre expérimentation dans la cadre d'un processus d'enseignement/apprentissage standard où nous avons discuté et relativement monopolisé la parole pour expliciter les thèmes proposés.

Les étudiants semblaient intéressés par les contenus, et ont pris part à la séance en racontant des anecdotes. L'intérêt pour nous n'étant pas d'explicitier les concepts philosophiques traités par SENEQUE et BERGSON ; nous avons, alors, décidé de suivre le cheminement de la séance, décidé par les étudiants.

Cependant, nous sommes intervenus au moment où nous avons jugé qu'il était important de souligner la pertinence, et avons explicitement indiqué les moments ou les passages qu'il fallait noter.

- Séance III, évaluation :

Afin de justifier le travail des séances précédentes, nous avons demandé aux étudiants de tenter de restituer les contenus dispensés et avons proposé que ce travail ne soit nullement inscrit dans le cadre de l'évaluation continue ou certificative. Ils s'agissaient pour eux de rendre compte de leurs compétences en matière de prise de notes en contextes de formation de proximité(en parallèle avec la formation universitaire institutionnelle). Nous tenons aussi à signaler que nous avons décidé avec nos étudiants de ne diffuser sous aucune forme ce travail mais nous avons explicité que nous rendrons compte de l'expérience dans notre travail de recherche.

Le travail d'évaluation consistait à revoir et lire à voix haute leurs synthèses afin de comprendre si les notes prises sous notre tutelle permettaient la reconstruction du discours initiale à savoir le cours tel que nous l'avons conçu.

Nous avons noté, avec la collaboration des apprenants, des critères d'évaluations qui rendaient compte de leurs compétences en ce contexte à prendre notes.

Nous avons alors demandé aux apprenants de travailler en groupe de cinq(05) étudiants et de s'auto évaluer, en considérant 5 critères choisis de façons aléatoires selon les interventions et les décisions des apprenants :

- Caractère formel de la copie des notes.
- Quantité de notes.
- Pertinence.
- Eléments de construction.
- Le thème le mieux considéré. (pour ce paramètre nous avons énuméré les thèmes dans l'ordre respectif que nous présenté cf. p179 à savoir

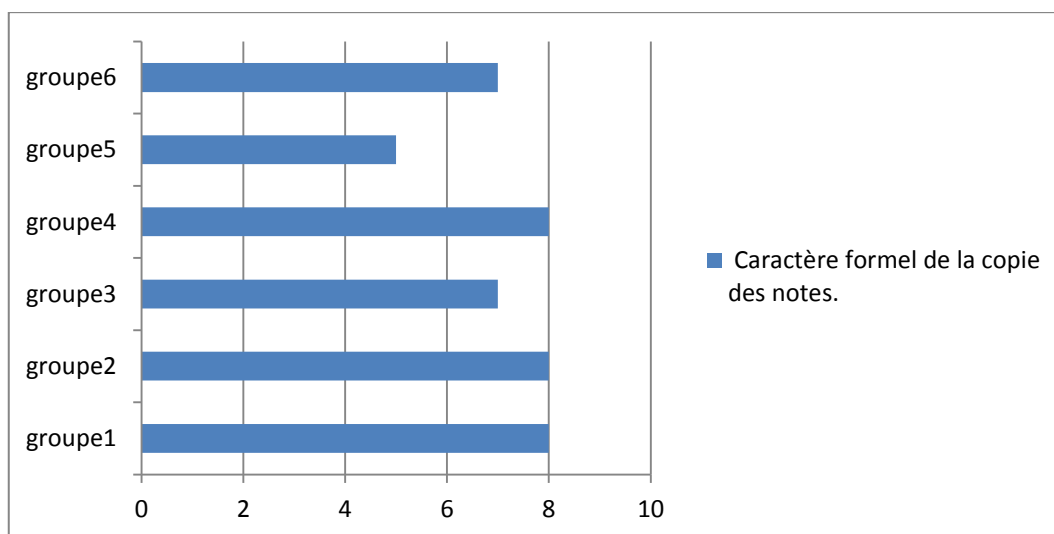
- ✓ I- la colère selon Sénèque.
- ✓ II- l'esthétique selon Bergson.
- ✓ III-le mariage dans la société algérienne moderne

L'ensemble de ces critères est noté de 0 à 10, avec la note de 5 comme valeur moyenne.

Les résultats obtenus donnent le tableau suivant.

<i>groupe</i>	<i>Caractère formel de la copie des notes.</i>	<i>Quantité de notes.</i>	<i>Pertinence.</i>	<i>Eléments de construction.</i>	<i>Le thème le mieux considéré.</i>
<i>groupe1</i>	8	8	8	5	3
<i>groupe2</i>	8	8	8	4	3
<i>groupe3</i>	7	9	8	4	3
<i>groupe4</i>	8	5	6	5	3
<i>groupe5</i>	5	5	6	5	3
<i>groupe6</i>	7	8	8	5	3

A la lecture du tableau récapitulatif nous observons des éléments indicateurs relativement explicites de la situation de prise de notes. L'objectif de cette démarche est d'inscrire les apprenants dans une approche socioconstructiviste où leur regard porté sur leurs travaux donne lieu à une pseudo-autoévaluation, permettant ultérieurement de revoir et de corriger les déficits et lacunes en matière de prise de notes où la restructuration et le renforcement se fait à partir d'un diagnostic de groupe

1 /caractère formel des copies

C'est ainsi que pour le premier critère, en l'occurrence « le caractère formel de la copie des notes » indice de la forme et de la présentation des copies l'ensembles des groupes situe leurs niveau au-delà de la moyenne et s'accorde la note de sept (7) et huit (8) sur l'échelle de dix (10). Il s'agit d'une valeur relativement importante, bien que subjective des compétences dont ils disposent, selon leur propos, à organiser l'activité de prise de notes. Cette détermination ajoute une forme de prise de conscience aléatoire et commune sur les points à revoir.

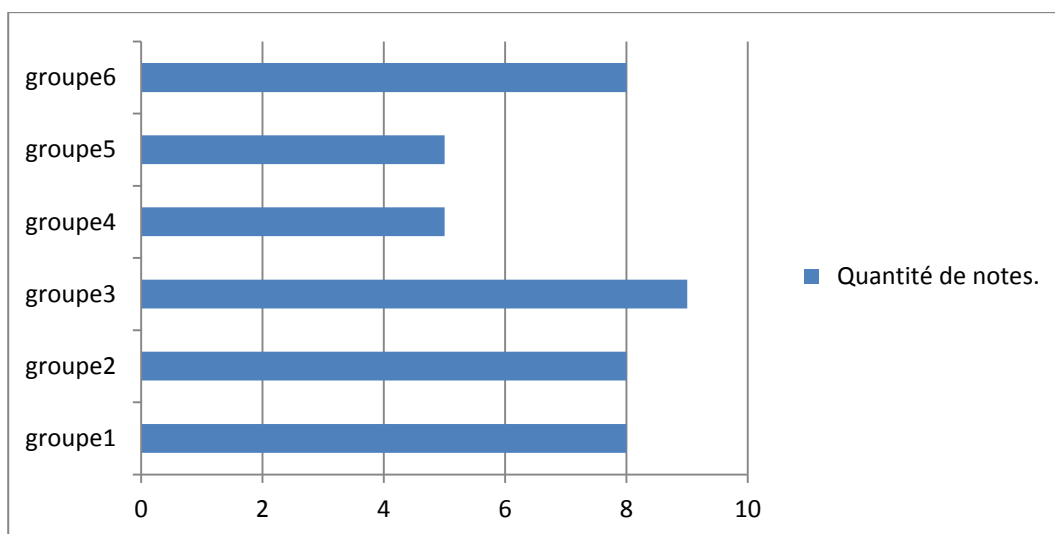
Cependant, la lecture des étudiants de leurs notes fait que ceux là pensent avoir réussi l'activité. L'objectif n'étant pas d'évaluer les travaux mais de permettre aux apprenants de statuer et de placer leurs notes dans un contexte de formation. A partir de ce moment leur vision d'expertise tend à se rassurer et à admettre la compétence quant à l'aspect matériel de la copie des notes comme acquise.

En principe, l'important pour nous est de porter un intérêt aux étudiants qui situent leur travaux dans la moyenne voire en infériorité par rapport à l'échelle d'évaluation. Nous observons dans ce sens que le groupe (5) place sa compétence à respecter la mise en forme de l'activité de prise de

notes tout juste à la moyenne, nous pensons alors que c'est le groupe le plus efficace dans l'évaluation de ses compétences. Rappelons que lors d'une première étude un critère similaire (figure 07) suite à notre évaluation, nous indique la valeur de 58% des étudiants en situation de concrétisation satisfaisante et de 35% des étudiants en situation d'échec.

Ces chiffres ne concordant pas avec notre évaluation des mêmes compétences (en un contexte divergeant) reflètent à notre sens la prise de conscience quant à la réalité de la prise de notes en contextes universitaire.

C'est que les étudiants à l'heure actuelle ne réalisent pas tout à fait leur lacune et leur déficit en matière de la présentation et de l'aspect extérieur de la copie des notes principalement. Nous pensons alors que cette question est intéressante dans la mesure où elle permet un enseignement spécifique au delà du renforcement et s'oriente sur le rapport que peut entretenir l'apprenant avec le document papier support d'une rédaction sous différentes formes. Nous rajoutons que le phénomène de la surévaluation et surestimation fait que l'étudiant sujet à l'expérimentation ne rend pas compte objectivement des ses aptitudes à organiser une activité en anticipant des caractéristiques qui font de l'objet d'étude un objet correspondant aux réalités pédagogiques et savoir faire.

2/quantité de notes

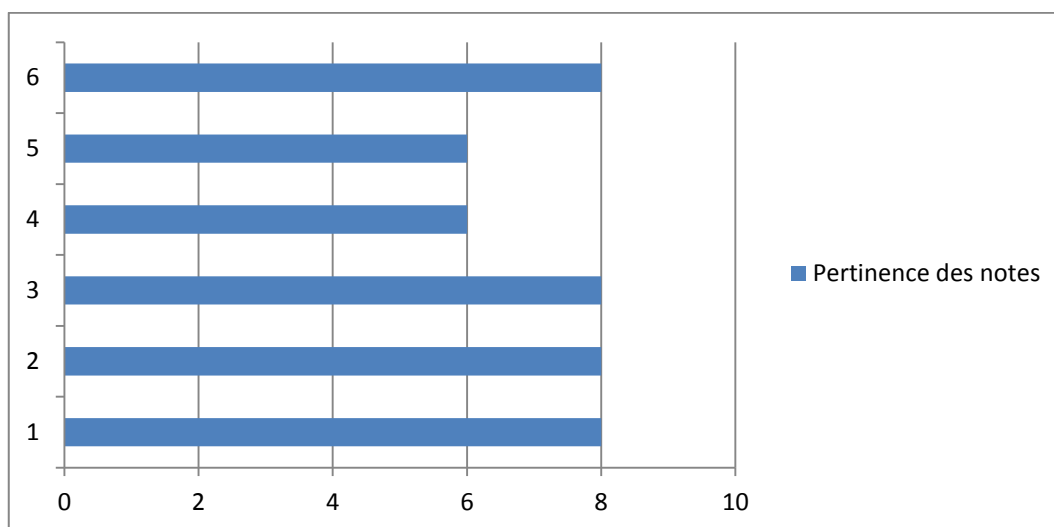
Dans le test d'auto-évaluation élaboré par les étudiants nous avons intitulé le critère(2) « quantité de notes » afin que les étudiants puissent le considérer en l'état, dans le sens où nous pensons que le vocabulaire que nous employons dans ce contexte permet une meilleure compréhension des objectifs visés par l'expertise. C'est ainsi, que selon les apprenants, leurs compétences en matière de rendre compte d'un contenu oral, à savoir les cours de renforcement se concrétisent à une hauteur de 8 points sur les 10 requis, un groupe à hauteur de 9/10 et seulement 2 groupes situent leur travaux dans la moyenne. L'intérêt pour nous étant de savoir s'il y a une réelle prise de conscience, relative à la progression thématique, par des connaissances mesurées en quantité.

Aussi, la qualité des notes reposant, en réalité, sur l'exploitation et de leur l'intégration dans une reproduction écrite voir une situation de communication, la quantité des notes prises rend compte de l'implication des apprenants par une stratégie de mise en page du discours oral à un degré relativement important. Il s'agit alors de comprendre à quels degrés l'étudiant serait impliqué dans sa formation, par le simple geste de contenir

nos propos de formateur enseignant dans leur matériel de révision, à savoir la copie des notes.

De ce test, nous pensons que la quantité d'informations notées explicitement, selon un model linéaire permet une reconstruction des contenus dispensés et remédie au phénomène de clivage et de rupture du discours contenu dans les notes. Il s'agit alors d'un moyen exploité à défaut de compréhension de la pertinence. L'apprenant s'appuie dans, ce sens, sur la quantité au delà de la qualité. Nous pensons et au vu des résultats, évalués antérieurement, que tenter de noter un maximum d'informations pourrait constituer un support conciliateur entre le discours de l'enseignant et la compréhension des contenus.

3/pertinence des notes



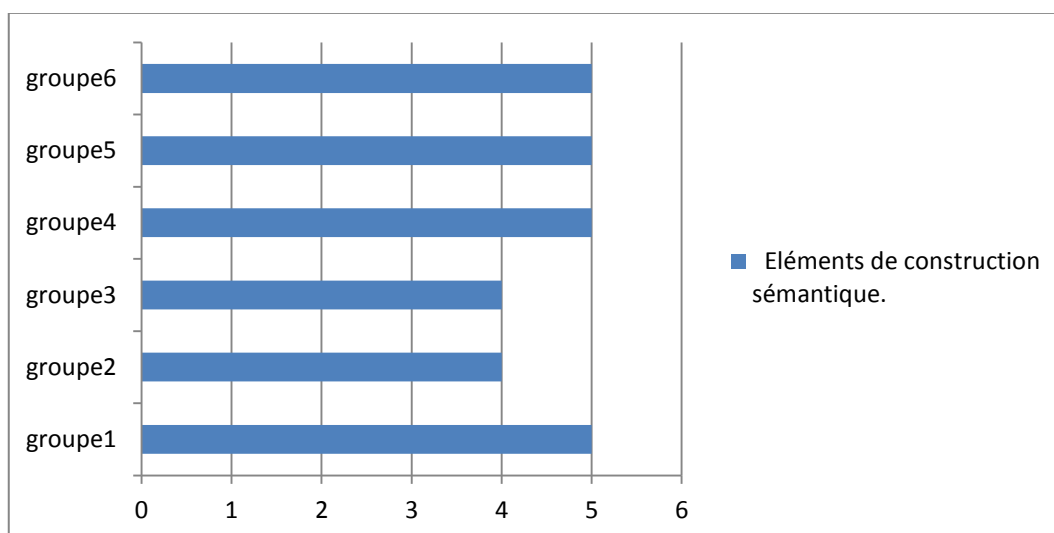
Cette notion de pertinence des notes renvoie dans la construction du sens à la corrélation entre le discours source. Il ne s'agit point d'un nouveau discours ou contenu mais de l'impact du discours source sur la compréhension de l'apprenant qui se traduit par une trace explicite des discours source dans le discours notes. C'est ainsi que nous supposons pouvoir comprendre, à travers l'évaluation des noteurs, le degré de liaison entre le discours source et cible. Nous soulignons, par ailleurs que la pertinence des notes suggère la représentation et l'assimilation du discours

cible. En d'autres termes, le noteur mettra l'accent sur le point jugé subjectivement pertinent et cela bien que le discours oral ou écrit proposent des indices de pertinence.

Nos étudiants estiment, à ce titre, que leurs compétences quant à la prise de notes pertinente sont relativement requises. Ils situent cette conception du critère à hauteur de 8 points sur 10 et cela chez quatre groupes sur 6. Ce qui nous donne une moyenne relativement satisfaisante. Il est à rappeler que les notes ne sont considérées comme efficaces qu'en mesure d'une restitution du discours source. Prendre notes n'étant pas synonyme d'une réécriture des contenus, mais d'une exploitation formelle et fidèle d'un contenu dispensé.

Par ailleurs, le graphe nous montre une forme d'équilibre au niveau de la perception des groupes du critère d'estimation. Nous observons alors que les 6 groupes estiment au-delà de la moyenne leur compétence de saisie du sens et de la pertinence. Une surestimation serait alors la conséquence d'une perception aléatoire. En outre, c'est en ayant faillit au test que l'on pense avoir réussi la tâche. Une compréhension aléatoire et subjective donne lieu aussi à une mauvaise interprétation de ses propres compétences.

4/éléments de construction sémantique



A la lecture du graphe ci-dessus, ce qui attire notre réflexion est cette contradiction entre le critère intitulé «Eléments de construction sémantique» et le critère précédent. C'est qu'à *posteriori*, les étudiants admettent ne disposer d'éléments clés et permettant la construction d'un texte cohérent qu'à hauteur de 5 points sur les dix requis et de 4 points (indice sous la moyenne) pour deux des 6 groupes en situation de test. Cette situation fait état, à notre sens, de la non-compréhension du critère précédent. Nous estimons alors que les étudiants ont statué pour le critère quant à la pertinence des notes en extra contexte. Soit, ce n'est qu'au moment de rédiger ou de produire un écrit cohérent et fidele à au discours source, que les étudiants ont observé la rupture et le manque de moyens et d'informations pour restituer le discours originel.

Parallèlement à ce constat, nous supposons que les étudiants noteurs en contexte de prise de notes ne réalisent pas à juste titre la finalité de ce travail et que l'intérêt premier de l'activité et de noter dans le sens large du terme. Prendre notes dans ce cas est alors réduit à sélectionner des informations selon une situation d'audition optimale, de la forme de l'information et même de manière aléatoire.

Cette estimation que nous jugeons déficitaire, serait à notre sens une conséquence de la non contextualisation des notes en situation de P.D.N. en d'autres termes les étudiants visent la quantité, le discours accessible et un mode opératoire relativement facile et écarterait la visée de l'activité à savoir la restitution sémantique du discours de l'enseignant par un contenu lexical réadapté.

Pour conclure le test, nous avons, pour rappel, proposé trois thèmes supports que nous énumérons comme suit :

- ✓ I- la colère selon Sénèque.
- ✓ II- l'esthétique selon Bergson.

✓ III-le mariage dans la société algérienne moderne

A l'unanimité, les apprenants pour le dernier critère d'évaluation, estiment le troisième thème comme étant le plus significatif dans le test quant l'activité de P.D.N. Il s'agit alors d'un choix que nous considérons légitime du fait de la proximité sociale avec les étudiants. En ce sens, connaissant partiellement ou totalement le contenu de par l'expérience en extra-institutionnel ou à travers une juxtaposition de leur propres profils en ce thème traité, les étudiants admettent qu'il est plus évident de discourir cette thématique que les supports à caractère philosophique, notamment les supports que nous avons abordé avec eux en contexte de renforcement.

C'est ainsi, qu'en incluant les pratiques sociale de référence que nous offrons aux étudiants un référentiel connu ou de proximité. Ce dernier constituera un élément de reconnaissance dans les activités pédagogiques. C'est ainsi que nous retrouvons dans le contenu pointé par nos étudiants comme le plus intéressant, et dans lequel les noteurs éprouvent une forme de stabilité quant à la tâche de rétention de l'information. Il s'agit dans ce cas d'une situation optimale de la prise de notes dans le sens où les étudiants retrouvent un contenu de proximité, une représentation de la réalité sociale équivalente à leur conception, un discours explicite, un vocabulaire accessible et une compensation par l'expérience sociale dans la reconstruction du contenu.

En somme, le contenu type pour une prise de notes stable et efficace n'est point celui que nous désignons comme instructeur mais celui dont lequel le noteur se positionne à l'intérieur et aura une vision combiné entre le « l'acquis » et l'objectif.

Telle que nous l'avons observée, l'activité de prise de notes efficace en contexte universitaire, celui de la transformation du discours oral vers un discours cohérent, serait en rapport étroit avec le compétence de lecture et d'interprétation du discours. Il s'agit alors pour l'apprenant de se situer

comme auditeur actif avec une thématique à traiter s'inscrivant dans une proximité sociale. Cette dernière approche fait que l'apprenant ne se pose pas la question des objectifs des apprentissages, à partir du moment où cela sera joint à une réalité connue.

Par ailleurs, l'enquête et l'expérience n'est pas délimitée par le comportement des apprenants en situation de prise de notes mais par l'effort, plus particulièrement les différentes stratégies auxquelles fera appel le noteur dans l'exploitation du discours intermédiaire, le discours notes.

5. L'exploitation de la prise de notes :

Techniquement, l'exploitation du discours intermédiaire, celui des notes, passe par les compétences de l'apprenant à réorganiser ses notes dans une perspective sémantique fidele au discours source. Ainsi, le noteur aura à apporter une architecture modèle mais similaire à la progression thématique originelle. L'objectif étant une reproduction écrite ou une exposition à l'oral, l'apprenant est tenu, principalement en situation d'évaluation, de produire un effet significatif sur le potentiel interlocuteur.

Cette situation fait que le noteur aura dans l'exercice de réécriture des notes à faire valoir différentes aptitudes que nous pourrons organiser comme suit :

- ✓ Lire les contenus notes.
- ✓ Exploité le contenu des notes.
- ✓ Délimiter le champ thématique et le faire correspondre au discours source.
- ✓ Utiliser un vocabulaire significatif et cohérent.
- ✓ Faire appel à sa mémoire, principalement de travail.
- ✓ Injecter son discours dans un contexte nouveau.

L'intérêt de cette combinaison de compétences est de réaliser un discours que nous appelons « cible ». Il s'agit alors une construction sémantique à valeur et caractère communicationnels, inspirée et formalisée selon un model enseigné et délimité par un contenu transféré par le biais de la prise de notes comme activité fonctionnelle.

C'est ainsi, que nous observons que les apprenants inscrivent cette démarche dans une approche similaire aux productions et expression de l'écrit et de l'oral. En effet, ces deux modalités d'expression serait selon notre schéma une réorganisation d'un contenu assimilé où l'apprenant mettre ses compétences de rédaction et expression afin de finaliser sa formation. En d'autres termes, l'activité de prise de notes se caractérise dans sa finalité par les critères de construction d'un écrit ou la composition d'un oral cohérent.

Dans le même registre, à la lecture des contenus des enseignements des différents paliers nous avons observé comment sont exploitées les compétences de l'écriture et de l'expression orale. L'ensemble des pratique est alors focalisé sur les besoins des apprenants à se positionner comme locuteur et interlocuteur selon les contextes, tout en engageant une force motrice qui relève de ses aptitudes à produire un effet « X » dans une situation de communication.

Rappelons que l'activité de prise de notes s'inscrit dans une perspective pédagogique dont la finalité est d'acquérir des connaissances à déployer dans de nouveaux contextes. Ainsi, l'apprenant ou le noteur serait en mesure de produire un commentaire, faire une analyse de textes ou discourir un sujet. L'objectif pour nous n'étant pas seulement d'inscrire la prise de notes comme stratégie scripturale à objectif unique celui de garder trace d'un discours. Cela équivaut à l'intégrer comme compétence de transformation, un moyen de reprendre des connaissances contextualisée et les intégrer dans des savoirs faire nouveaux dans une approche autonome.

Dans le même sens, toutes les productions réalisées en FLE, par des apprenants non natifs de la dite langue, en contexte institutionnel en l'occurrence dans l'éducation nationale ou l'université mais aussi dans l'extra-institutionnel à savoir dans des situations de communication standards, sont soumises à des critères de normalisation du discours dont la pertinence de la communication, la cohérence, la connaissance et l'exploitation des outils linguistiques et rigueur discursive.

De par sa conception l'activité de prise de notes fait appel à une élaboration mentale et cognitive et cela dans les différentes étapes que nous situons dans la phase de préparation, d'élaboration schématisée, la phase de transformation qui aboutit obligatoirement à une phase d'exploitation. Cette dernière fait l'objet d'une problématique qui reflète la réalité de la finalité de la dite activité.

6. Contexte d'étude III :

Ce que nous observons aujourd'hui dans les classes de FLE est que les apprenants font face à l'obstacle notes. En d'autres termes, bien que dans l'immédiat les notes semblent significatives, il n'en demeure pas moins que dans la phase d'exploitation ultérieure l'exercice serait ardu. L'apprenant ou le noteur aurait certaines difficultés dans la phase de reconnaissance des contenus notés. Nous pensons alors que les noteurs n'intègrent pas l'activité dans son intégralité mais tentent d'avancer et de récupérer les données selon les besoins. Ce comportement est alors régi par un processus cognitif aléatoire, non structuré.

Cette étude et ce constat autour de l'activité de prise de notes, nous oriente sur une question autour du comportement de l'apprenant face à la dite activité. Bien qu'ancré dans les différents enseignements, dans les différents paliers qui vont du secondaire à l'université, bien que la prise de notes est assimilée à des activités et des compétences de production et

d'expression écrite et orale, la question de l'apport de l'activité et de son impact sur les pratiques de l'écriture et de l'expression orale demeurent, à notre sens, délicate à mesurer. Le caractère subjectif de la prise de notes fait que la perception de discours source est relative à une culture de la langue, une représentation du contenu mais aussi une gestion autonome des outils permettant la structuration du discours, notamment linguistique et pragmatique.

Cela fait que la focalisation des apprenants sur le discours source est aléatoire. Nous supposons, dans cette perspective, que les noteurs en situation ou contexte de formation sur base de production et expression, font appel à des opérations mentales adaptées aux circonstances immédiates, s'appuie sur une technique évidente de la prise de notes, à savoir la technique linéaire, sans considération de la finalité de l'activité dans son intégralité. La prise de notes, est alors objectivée comme moyen de grader trace d'un discours « X ».

Afin de comprendre l'exploitation des notes en contexte de formation universitaire, une exploitation qui va au-delà de sa considération comme outil d'aide à la préparation aux « évaluations certificatives »¹, nous avons élaboré une enquête sous forme de questionnaire dans le but de récolter les propos des étudiants quant à la réalité des stratégies et modes opératoires exploités par les mêmes apprenants. Il s'agit pour notre recherche d'un post-test à valeur complémentaire des données dont nous disposons. C'est à travers des questions qui ciblent et la représentation et l'exploitation de la P.D.N. en contexte universitaire, que nous supposons comprendre comment est intégrée la dite activité dans le renforcement des compétences en matière des savoirs et savoirs faire.

¹ Nous situons les évaluations certificatives comme finalité à la prise de notes à titre indicatif et référentiel.

Le questionnaire que nous proposons vise alors à dialoguer avec des apprenants ayant intégré la P.D.N. comme stratégie de rétention de la connaissance dans une approche pédagogique multidimensionnelle.

Par ailleurs nous pensons que le questionnaire, à travers des réponses multiples que nous proposons, peut leur permettre de visualiser leurs lacunes en matière de P.D.N. Dans ce sens, l'étude ne déterminera pas seulement notre problématique mais permettrait aussi de situer la dite activité comme compétence chez les étudiants.

En d'autres termes, l'étude aura une double signification : nous faire savoir à travers les propos des apprenants, comment est articulée la prise de notes, quel niveau se situe la rupture de l'efficacité de l'activité chez les étudiants.

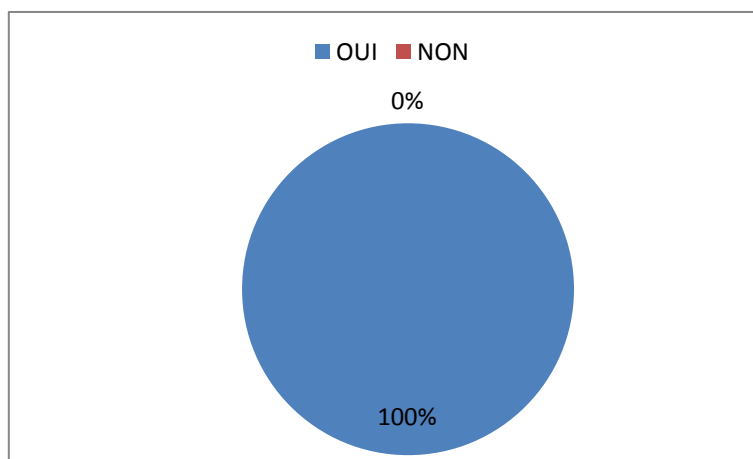
7. L'enquête par le questionnaire :

Le questionnaire que nous proposons est composé de dix questions, à réponses multiples pour certaines. Sans consignes majeures, nous avons soumis le questionnaire à 30 étudiants de la classe de Master I didactique, nous leur avons proposé une demi-heure pour réfléchir objectivement aux questions et d'y répondre, selon leurs propres réalités pédagogiques.

Ainsi, nous obtenons pour les besoins de notre étude, les réponses suivantes que nous traitons selon l'approche qui suit :

1- Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☐ Oui
- ☐ Non



Bien que dans un discours argumentatif la réponse par « oui » ou par « non » ne constitue pas une prise de position définitive, puisque cela appelle à une argumentation quant à la thèse que l'on défend, l'intérêt pour nous à travers cette question est de permettre aux apprenants de se positionner dans le questionnaire. Il s'agit pour nous d'avancer un propos qui fait que le noteur questionné puisse comprendre la thématique sans l'intérêt du questionnaire.

Parallèlement à cela nous ne pensons pas que l'utilité de la prise de notes est à prouver. En effet, les recherches en didactique et sciences cognitives l'ont intégré dans le processus de formation comme moyen intermédiaire dans l'assimilation de la connaissance. De ce fait, la question sous-jacente est de savoir si les apprenants l'admettent en tant que savoir-faire à acquérir.

En effet, les étudiants ont répondu à l'unanimité par « oui », la prise de notes nous est utile lors d'un cours. Ce dernier est principalement à caractère magistral à l'université, nous pensons que les questionnés estiment que la P.D.N. est un moyen concret de se situer comme actant actif et

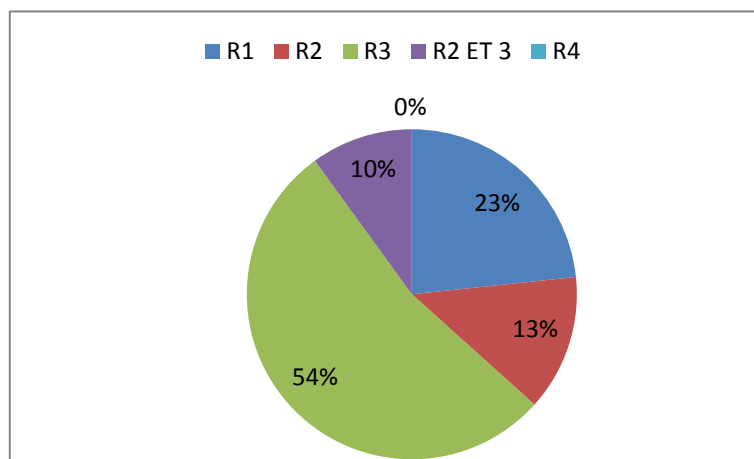
autonome dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cela, est principalement, une forme de compétence représentée dans l'imaginaire collectif des universitaires comme stratégie, dont l'efficacité n'est point déterminée à ce stade de notre enquête.

Par ailleurs, il est à rappeler que l'activité de la prise de notes est soumise à une multitude de stratégies et de techniques enseignées, dont le noteur est appelé à intégrer dans ses savoir-faire ; une compétence dont l'efficacité se situe dans l'exploitation d'un mode opératoire dans la compréhension du discours où la technicité ne serait qu'un moyen d'organisation ou de préparation à une activité scripturale plus complexe par des modalités cognitives et logiques.

En d'autres termes, nous supposons que cette question « 1 » et à travers les réponses des étudiants, ne reflètent pas la représentation concrète de l'activité de la prise de notes, mais propose une lecture de la P.D.N. comme un savoir-faire requis dans la formation. En somme, aucun indice de son efficacité ou de son exploitation optimale avec un apport significatif n'est proposé à travers les réponses des apprenants. Il s'agit pour eux, selon notre analyse, de rendre cas d l'utilité de la prise de notes en contexte de formation ; une lecture sommaire d'une compétence approuvée par la communauté scientifique mais dont l'efficacité serait amalgamée avec l'utilité chez nos apprenants.

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☐ Rester concentré sur le cours
- ☐ Pallier aux insuffisances de la mémoire
- ☐ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard.
- ☐ Autre



Cette question relèverait, à notre sens de l'apport de la P.D.N. en situation de formation dans l'immédiat. Il s'agit pour nous d'envisager la prise de notes comme support intermédiaire dans différentes optiques et modes d'acquisition de l'information. Dans ce sens nous avons proposé 3 réponses que nous jugeons représentatives de l'apport positif de la P.D.N. standardisée par un enseignement universitaire selon un discours oral universitaire.

Notre observation suite à cette question relève que 54% des étudiants estiment que la P.D.N. est bénéfique dans une optique de révision. Il s'agit pour ceux-là d'exploiter la dite activité dans ses limites d'organisation des connaissances dans l'immédiat en vue d'une meilleure révision. En d'autres termes, la valeur ajoutée de la P.D.N. est associée à l'évaluation, un moyen

de rétention de la connaissance dont la finalité correspond à un mode d'apprentissage certifié.

Par ailleurs, 23% des interrogés admettent la même activité comme moyen d'action dans la formation. En l'occurrence, la prise de notes serait efficace dans le sens où elle contribue et aide l'apprenant à se concentrer sur les contenus. Joindre une activité scripturale à une activité d'audition et de compréhension du discours oral, serait une combinaison où l'activité de P.D.N. apporte un renforcement au niveau de la concentration et l'implication dans le cours.

Ainsi, dans un contexte universitaire, l'étudiant est appelé à maîtriser une où plusieurs techniques de rédaction lui permettant de traiter l'information en s'impliquant par des modèles stratégiques spécifiques. C'est dans cette perspective que nous situons la P.D.N dans une optique de compréhension efficace. Il s'agit d'un processus de lecture et d'écoute active dont la finalité est de reproduire l'information selon un plan fidèle au discours source.

Rajoutons, que pour cette question 13% des apprenants estiment que la P.D.N. est une réelle contribution à la mémoire, notamment la mémoire du travail. Dans ce sens, un effort cognitif de moindre envergure est sollicité dans l'assimilation de l'information.

Cette activité comprend la compréhension du support oral, l'identification de l'information essentielle et la mémorisation. Il est à noter que la mémoire de travail joue un rôle clé dans cette pratique (Piolat et al. 2005). La P.D.N. nécessite de se concentrer sur l'accès, le tri et le codage de l'information (Piolat, Olive, & Kellogg, 2004) et peut aider à mémoriser l'information présentée (Kiewra, 1987).

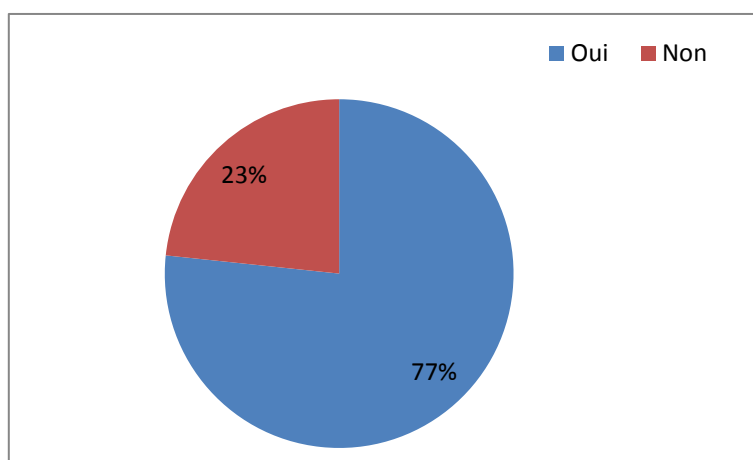
La prise de notes est conçue de sorte à palier à différentes lacunes d'ordre cognitif et linguistique. Ce qui est intéressant est que les apprenants,

d'une façon ou d'une autre, admettent avoir recours à la prise de notes pour compenser un déficit linguistique ou intellectuel sans vraiment considérer la tâche comme une compétence à part entière. Ce qui relève d'une certaine forme d'instabilité de la P.D.N. dans le contexte universitaire est que malgré une considération de ses apports dans le processus de formation, les apprenants ont tendance à l'inscrire comme moyen de circonstance dans leur formation.

Aussi, un nombre d'apprenants interrogés, à hauteur de 10% situe l'activité dans deux contextes relevant de la mémoire et de l'évaluation. Dans cette optique nous pensons que les étudiants inscrivent la P.D.N. comme moyen significatif et important dans leur formation. Ils admettent ainsi la portée de la mémoire et son caractère éphémère, et injecte la dimension de l'évaluation dans leur formation. L'ensemble est alors soutenu par la P.D.N. comme une compétence alternative aux opérations cognitives déficitaires.

3- Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☐ Oui
- ☐ non



La prise de conscience quant à l'efficacité de la prise de notes en contexte de formation à l'université passerait obligatoirement par une connaissance avancée de dite compétence. En somme, admettre que l'on dispose de la compétence de prendre notes lors d'un cours dans une perspective multidirectionnelle équivaut à maîtriser la technique et un savoir faire quant à ses usages multiples, en rapport avec des contextes de communication à l'oral et à l'écrit.

Le graphe ci-dessus en rapport avec la P.D.N comme savoir-faire acquis, selon les profils individuels des apprenants à l'université, nous indique que la majorité des questionnés(77%) estime que leurs usage de la P.D.N. est efficace, en le sens qu'il ne s'agit plus pour cette catégorie de se former à la technique ni de l'injecter dans une activité mais assument la P.D.N. comme une évidence scripturale, un acquis dont les limites seraient à revoir mais les principes fondamentaux sont considérés comme confirmés.

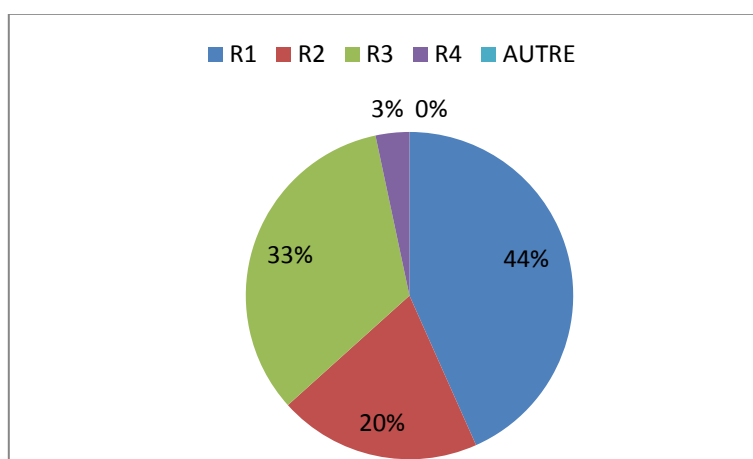
Cependant, ce constat est en paradoxe total avec notre évaluation précédentes où nous avons observé un déficit important quant à la maîtrise de la dite stratégie sur le plan organisationnel et conceptuel. Cela permet d'avancer que les apprenants, malgré une formation avancée quant aux techniques de production et expression, sous-évaluent leurs savoir-faire et estiment l'efficacité du processus de transformation de la connaissance à travers la quantité d'informations ou plus spécifiquement des notes. Autrement dit, les apprenants admettent que plus ils prennent de notes plus le rendement est intéressant. Ce n'est pas totalement juste puisque la quantité ne reflète pas la pertinence, et même la technique linéaire qui est admise comme référentiel rend compte d'un processus formel où le noteur transcrit des phrases complètes sans un effort cognitif adéquat.

De ce constat, nous pensons que le travail le plus important est porté sur la minorité des questionnés, si l'on juge par leur présence à hauteur de 23% qui admettent que leurs compétences dans le domaine ne sont point

efficaces. Cette affirmation donne lieu à une problématique et une interrogation nettement plus intéressante, à savoir, tenter de comprendre où se situe la difficulté, le déficit voir l'incompétence dans l'objet de notre étude.

4- Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☐ Je synthétise.
- ☐ Je réécris.
- ☐ Je combine et connecte les notes.
- ☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
- ☐ Autre.....



Nous avons précédemment tenté de comprendre comment se fait la reconstruction du texte à partir de notes. Il s'agit ici d'associer et d'injecter la compétence de P.D.N. dans des activités de production et d'expression. L'intérêt est alors de concevoir une stratégie discursive de connaissances acquises en contexte universitaire : produire un commentaire, une synthèse ou analyser un discours sont autant de tâche à réaliser qui font appel à des connaissances diverses au-delà des compétences d'organisation. Dans cette perspective les étudiants sont appelés à formaliser leurs savoirs et savoir-faire dans le but de rendre compte de leur apprentissage.

Si l'on considère la prise de notes comme compétence acquise, la finalité de la formation semble logique : un savoir dispensé, des moyens efficaces de rétention et transformation aboutissent indiscutablement à un rendement efficace.

Cependant, notre considération de la P.D.N. dans notre étude est telle qu'elle est en réalité un discours intermédiaire et un moyen à organiser pour aboutir à des connaissances efficaces. Dans le même sens nous tentons de comprendre par quel mode opératoire les noteurs exploitent leurs notes en post cours en vue d'une assimilation, de compréhension ou de production écrite ou/et orale.

Evaluer les notes des apprenants selon une grille d'identification serait objectif dans une perspective scientifique, mais nous pensons que les étudiants sont à même de nous renseigner sur cette situation.

En effet, sur les 30 questionnés, 44% avancent que le mode opératoire le plus efficace est la synthèse. Autrement dit, ceux-là voient en cette opération un moyen d'exploitation efficace dans la compréhension des notes mais surtout dans la compréhension des contenus. Une forme de révision à travers un second model de transcription. Un raisonnement et une opération mentale sur base d'analyse de différents éléments dans une vue de créer un produit final homogène et cohérent. Il ne s'agit pas pour nous d'une réponse concrète mais d'une analyse des propos de nos apprenants.

Autres questionnés à hauteur de 33% favorisent le model de connexion où les connecteurs logiques et articulateurs agissent sur le produit final et régularisent le texte ou la production des apprenants, du moins la manière dont ils exploitent leurs notes. Ce mode opératoire et combinatoire des notes appelle certainement à une connaissance des outils linguistiques et surtout une réflexion organisée qui donne lieu à une sémantique, et cela à travers des notes prises selon un model « x ». Ainsi, l'efficacité de l'activité réside et se

dégage dans la construction du sens sur base de combinaison et de raccordement.

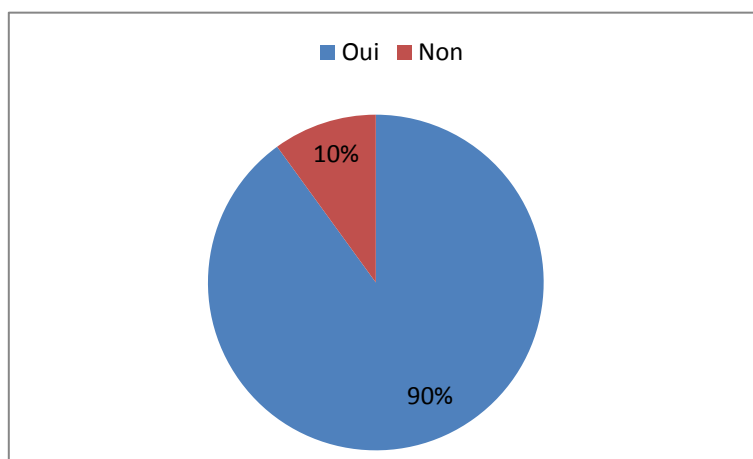
Rajoutons à ces groupes, une section de 20% qui se projette dans la réécriture non pas du contenu mais du contenant, une forme de correction et de revalorisation du fond, considéré comme brouillon en considérant éventuellement le registre de la langue, la syntaxe, l'injection de représentation et de valeurs culturelles individuelles mais qui aboutirait à une architecture cohérente du moins pour le noteur lui-même. Cet exercice soulève la question de la connaissance des limites de la réécriture. A noter que toute tentative de réécriture est soumise aux conditions d'écriture du texte ou support originel. En d'autres termes, le noteur ayant opté pour cette approche est tenu de produire, à travers sons discours, le même impact que le discours source.

Aussi, lorsque nous nous intéressons au groupe des 3% restant, pour qui le discours notes est un discours cohérent, nous ne savons point où les situer. Cette réponse fait que la référence à une maîtrise parfaite de la technique est une compétence irréprochable de la prise de notes, où le noteur n'a nul besoin de retravailler sur son discours, ou si c'est une question d'un manque flagrant de conscience du travail et où le noteur à défaut de compétences de réécriture, de synthèse et d'exploitation usera de son discours « intermédiaire », et s'appuiera sur une transcription aléatoire, la considérant comme produit fini. Dans tout les cas, nous observons que pour la même interrogation, les noteurs proposent des lectures divergentes selon des représentations et des considérations individuelles.

5- Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

☐ Oui

☐ Non



S'inscrivant dans une action de renouvellement de l'assimilation, la révision vise à mieux envisager un apprentissage ou une connaissance donnée. Dans ce sens, les apprenants en situation de formation et de processus d'enseignement/apprentissage, usent de différents modèles de révision dont la finalité est de faire face à des situations nouvelles ou connues de communication et d'échange intellectuel, sous sa forme institutionnelle ou sociale.

Par ailleurs, comme nous l'avons explicité, le caractère éphémère de la mémoire fait que l'apprenant a besoin d'un support de valeur et fidèle, aux contenus dispensés, afin de concevoir le savoir dans sa forme finale.

Dans ce sens, nous avons tenté, pour les besoins de notre recherche, de comprendre l'apport de la prise de notes en classe sur les révisions des cours dispensés sous forme orale sans support photocopié.

Nous pensons, que les notes sont bénéfiques pour l'exercice de révision est de préparation aux évaluations, lorsqu'elles répondent aux

critères sémantiques. Autrement dit, c'est le sens que dégagent les notes qui s'inscrit dans une perspective de récupération et de révision. Les notes, souvent sous forme de mots ou de phrases reflètent une compétence de transcription, c'est la capacité intellectuelle et cognitive à les transformer en discours cohérent qui leur donne cette valeur de support pédagogique.

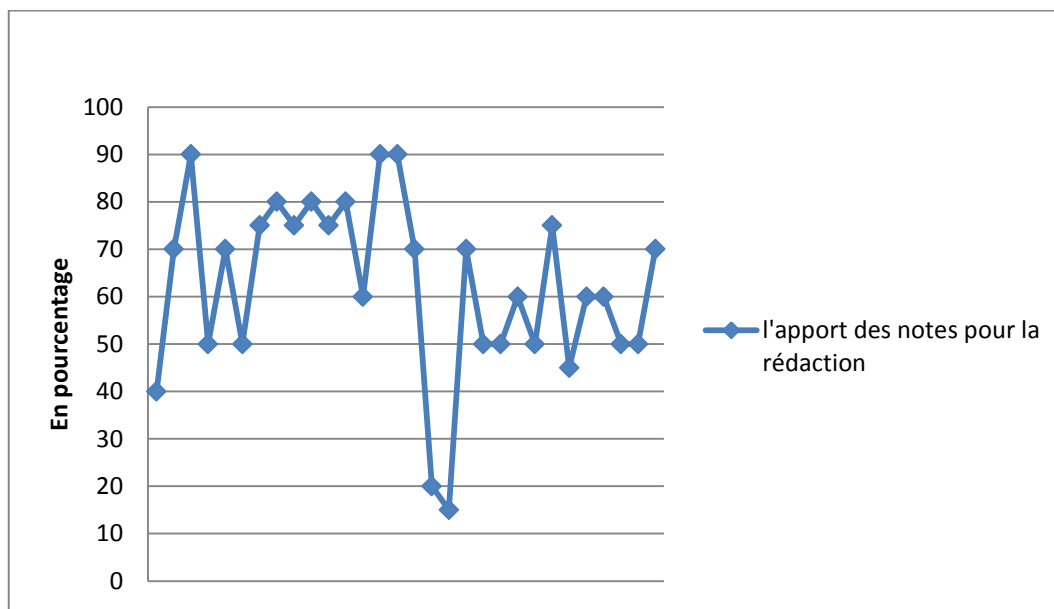
Ainsi, en observant les réponses des étudiants quant à la question de l'efficacité des notes comme support à la révision, 90% des interrogés pensent que leurs notes sont efficaces à la révision. Ce qui ne concorde pas avec les tests précédents où nous avons observé un déficit en matière de qualité et lors de la prise notes et dans les contenus notes (contexte I).

Ce qui nous amène à penser que les étudiants, à défauts de support conventionnel, à titre d'exemple ouvrages, photocopiés... se réfèrent au matériel présent, en l'occurrence, les notes. Nous ne jugeons nullement le comportement ou les réponses des apprenants, il s'agit pour nous d'éclairer et de schématiser la situation. En somme, notre intérêt est de comprendre la situation dans son intégralité avec les différentes théories possibles à la description de l'état des lieux.

Ainsi, la condition *sine qua non*, pour rendre la prise de notes efficace pour les tâches de révision consiste à exploiter le sens ou à construire un sens à partir de ce que l'on a noté pendant le cours ; une tâche appliquée sur une tâche précédente dans le but de dégager ce qui était en apparence une évidence. Il s'agit alors de combiner différentes compétences cognitive, mémorielle à caractère logique en vue de comprendre le même contenu selon une approche différente.

6- Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

....%



Nous inscrivons dans notre étude la tâche de rédaction comme processus d'interprétation des données assimilées, en contexte de formation. Autrement dit, la compétence de rédaction repose sur des prérequis à formaliser selon model cohérent dont la finalité est d'interpréter des informations.

Dans la même optique, les apprenants noteurs auront la tâche d'assimiler et de rendre compte à travers des commentaires composés, des analyses de corpus ou de répondre à des questions en contexte d'évaluation en construisant un texte dont les fondements résultent, entres autres, d'une acquisition de connaissances sous forme d'activités régis par une prise de notes efficace.

C'est ainsi, que lorsque nous posons aux étudiants interrogés la question autour de la nécessités de disposés de notes « cohérentes » dans la tâche de rédaction, les réponses nous semblent relativement satisfaisantes, dans la mesure où sur échelle de 0 à 100, 26 étudiants sur 30 admettent que

leurs notes leurs sont nécessaires, à des niveaux certes décalés mais qui se situent au delà de la moyenne.

C'est ainsi que nous observons à travers le graphe (6) des noteurs qui se situent même à des niveaux élevés pour atteindre les 90%. Une forme d'admission de la prise de notes comme model référentiel dans l'activité objectivée par la P.D.N. à savoir une production écrite exposant les connaissances acquises ou construites.

La question qui se pose à travers cette situation, est la divergence des avis quant à la nécessité de recourir à ces notes dans une tâche rédactionnelle. Nous supposons alors qu'il ne s'agit pas d'une méconnaissance de l'apport positif de la prise de notes dans la formalisation des connaissances, mais d'une mauvaise gestion des compétences internes et externes à savoir des compétences intellectuelle et organisationnelle dans la construction des activités scripturales en contexte de formation universitaire.

Toujours selon la lecture du graphe représentatif de la situation que nous traitons, nous observons cette concentration relativement élevée des noteurs scripteurs admettant que les notes demeurent nécessaires dans la rédaction, cela est l'indice de la complexité de la tâche dans le sens où cet appui ne laisse pas de champ large à l'invention. En d'autres termes, rédiger ne serait, selon cette perceptive, qu'un exercice de transformation. Bien que conscient des thématiques à traités et à résoudre, les apprenants font nécessairement appel à leur notes dans le but de remédier aux absences d'informations, au manque de construction par la pensée mais aussi une façon de rendre la tâche de rédaction plus accessible.

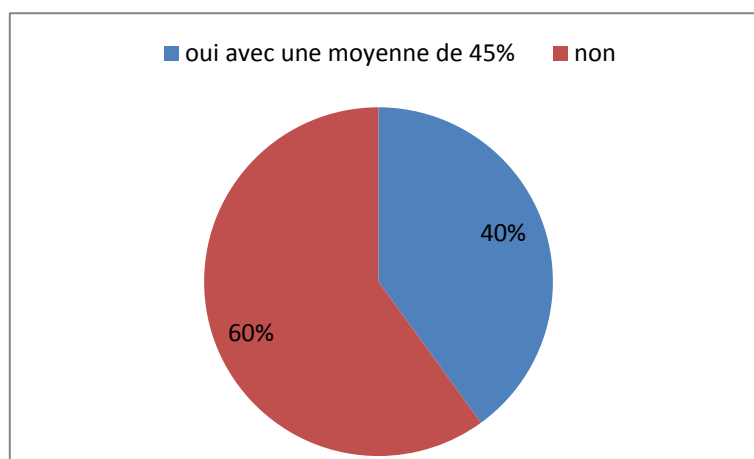
Cependant et concernant la qualité de la rédaction ou de la production écrite, le cas échant, elle serait représentative de la qualité des notes. Ainsi, le caractère qualitatif de ce que nous avons considéré comme un discours intermédiaire, influe sur la qualité de la production écrite.

En somme, bien qu'à première lecture les étudiants font appel à leurs notes dans leurs travaux de rédaction, cette dernière ne doit nullement être reflet des notes. Il ne s'agit pas de rendre compte à travers une réécriture d'un discours intermédiaire mais d'un appuie, une aide à la mémoire et aux opérations complexes d'ordre cognitif dans la résolution de problèmes de formalisation par l'écrit. L'apprenant est donc responsable dans l'opération d'exploitation non pas par le degré de présence des notes mais à travers la mise en valeur des contenus des notes, le discours intermédiaire en sens n'est nullement satisfaisant d'un point de vue sémantique.

7- Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

☐ Oui%

☐ Non



Théoriquement, la mémoire du travail, de par son caractère éphémère est une contribution aléatoire et individuelle dans la reconstruction et la reproduction des connaissances. A ce titre, considérer la mémoire, principalement celle du travail comme élément d'une architecture complexe à savoir la conception d'un discours dans une situation de communication relève de l'utopie.

Tenter de produire un écrit ou tout discours cohérent à partir d'une audition ou d'une lecture antérieure n'ayant aucun support hormis sa mémoire est une tâche éprouvante dont la finalité ne serait que le reflet d'une tentative de reconstruction approximative. Par ailleurs, nous supposons que dans une situation optimale et dans un contexte régis par des facteurs stimulants la mémoire, le locuteur ou scripteur reproduit un discours similaire et identique par la forme sans une identification totale du contenu. Ainsi, le même apprenant se situant dans un cas identique fera appel la mémoire sensorielle par réponse à un stimulus, à défaut d'une mémoire de travail à court terme.

Dans ce sens la mémoire n'est point représentative de sa propre analyse des contenus mais un apprentissage par rétention sensorielle à défaut de compréhension. Le fait est que cela met l'apprenant dans une situation de l'habitude par opposition à un comportement intelligent.

Par ailleurs la forme de réponse de nos interrogés situe la question en rapport avec la mémoire du travail, la mémoire à court terme et admettent (60%) que la mémoire n'est point suffisante dans la restitution des connaissances. L'avantage de cette question est la réponse nous oriente sur la représentation de la mémoire chez les étudiants. Ainsi, nous pensons à travers leurs réponses que la mémoire dont ils font cas est celle du travail et ainsi, prêtent attention à un processus cognitif complexe dont l'objectif est la compréhension et non la rétention « par cœur ».

De même, le groupe (40%) affirmant que leurs compétences de reproduction à l'aide d'une mémoire efficace ne dépassent pas la moyenne de 45% sur une échelle de 100%. Il serait alors plus correct de les placer dans un groupe instable et non convaincu de sa réponse ou situant la réponse en rapport avec un contexte « x » où mêmes apprenants ont eu recours, selon une approche efficace mais non-représentative de la réalité intellectuelle.

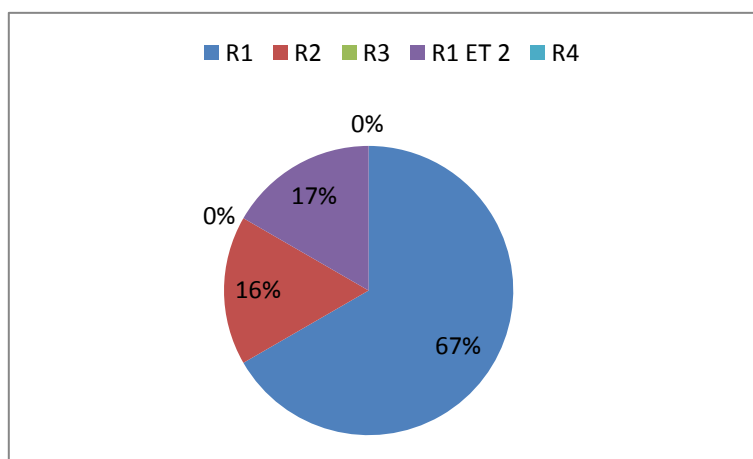
Par ailleurs, nous n'ignorons pas que la mémoire individuelle est sujette à des tests planifiés pour mesurer son efficacité mais aussi sa portée.

C'est ainsi, qu'on estime aujourd'hui que la mémoire du travail est une porte à la mémoire à long terme, dans le sens où bien que notre souvenir de l'information nous semble concret il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une forme de représentation d'un contenu plus important. Une forme résumée de connaissances stockées suivant une opération cognitive nettement plus complexe. En réalité, lorsque nous supposons faire appel à sa mémoire à court terme, nous sollicitons une mémoire davantage complexe et chargée en informations ce qui nous oriente dans toutes nos activités scolaire ou extrascolaire.

« On ne doit étudier que pour s'éclairer l'esprit, et non pour se charger la mémoire ; car l'esprit a besoin de lumières, et n'en a jamais trop, mais la mémoire est le plus souvent accablée de fardeaux inutiles, aussi ne cherche-t-elle qu'à les secouer ». Bernard Le Bouyer de Fontenelle (1757) in Proverbes-francais.fr

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☐ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☐ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre



Les recherches menées en didactique et en pédagogie traitent certainement de l'efficacité de la prise de notes en tant qu'activité scripturale complexe et organisée. Cependant, une réflexion demeure intéressante quant la stratégie et la technique de prise de notes. Nous avons souligné précédemment l'aspect technique de la prise de notes, une stratégie qui repose sur la préparation mais aussi l'implication du noteur lors de « la création ».

Objectivement, la technique de prise de notes réside dans une préparation matérielle, technique et humaine. Ce dernier paramètre est porté sur l'aptitude du noteur à demeurer concentré sur le discours de l'enseignant, cas de l'oral, ou sur l'écrit en situation de discours écrit. Dans cette phase l'apprenant est censé organiser une forme de prise de notes qu'il juge correspondante au contexte.

Par ailleurs, nous supposons qu'une anticipation et une préparation selon les normes de la technique de la P.D.N. fera que le noteur est en conditions stable et régulière dans sa tâche. Cependant, malgré le respect des directives et des consignes relevant de la pratique de la P.D.N. nous observant un déficit en matière d'efficacité : notes irrégulières, formes approximatives, rupture dans le discours, incohérence en situation d'exploitation...etc. cela nous mène à supposer que la contrainte se situe à d'autres niveaux.

Bien que les hypothèses concernant l'échec ou le déficit en P.D.N. soient relativement explicites dans des travaux de didactique de l'écrit et de l'oral, la question que nous posons nous permettrait de récolter la position des noteurs eux même. Ainsi, ces affirmations nous permettent de comprendre les difficultés relatives à une tâche et une activité structurées par des normes quasi-universelles en contexte particuliers.

Rappelons que les noteurs qui composent notre échantillons d'études sont francophones non-natifs, ont eu une formation dans les paliers de

l'éducation nationale principalement en langue arabe¹ et sont en formation à l'université en langue française².

Cette description fait que nos étudiants, malgré une présence de la langue française dans leur formation dispose toujours d'une culture arabophone et dans le discours et dans les représentations mentales. Autrement dit, nos apprenants prennent notes dans langue connue, apprise, exploitée en différents contextes mais la pensée organisatrice du langage serait, par nature humaine, divergente, à savoir en langue arabe.

Par ailleurs, dans l'attente de réponses perspicaces nous leur avons soumis des réponses qui traitent du discours source, à savoir le débit du discours de l'enseignant, la nature lexicale et la transformation.

Ainsi, 67% des étudiants estiment que le débit de l'enseignant est trop rapide dans l'exposition de la connaissance. Le cours à caractère magistral, où nous, enseignant dominons la parole fait que notre discours est sous forme de monologue partiel³. Ainsi, nous estimons offrir un continuum discursif s'inscrivant dans la tradition universitaire. Cependant, cette affirmation de la part des étudiants nous semble davantage subjective d'une part et qu'il ne s'agit nullement d'une activité de dictée d'autre part.

¹ Bien que les programmes nationaux dans l'éducation nationale admette la langue français comme support pédagogique efficace, bien que la langue français n'est plus considérée comme obstacle à la formation universitaire, des lacunes sont à constatées au niveau linguistique et langagiers chez les étudiants dans différentes universités du pays. Nous pensons qu'une forme de conditionnement s'est installée chez ces mêmes apprenants en contexte scolaire pré-universitaire. Cela fait que les étudiants exercent la langue française comme langue étrangère dans son approche didactique et langue différente dans une conception cognitive.

² Les apprenants qui composent notre échantillon d'étude sont en Master1, au département de français, ce qui est synonyme d'une formation de 3 ans en licence de français, ce qui représente un volume horaire conséquent de cours en langue française.

³ Nous tenons à souligner que les cours que nous disposons sont une architecture où l'interaction est présente, souvent sous forme d'interrogation et de question de la part de nos apprenants.

Cette indication fait que les étudiants inscrivent l'activité de prise de notes dans une technique linéaire, à savoir rédiger des phrases entières sans concentration sur les contenus sémantique. Dans ce sens les noteurs désignés opèrent sur la forme du discours au détriment du fond du même discours. Ils admettent, ainsi, que leur concentration sur le son est détériorée par la vitesse du discours.

La problématique qui nous semble évidente est que ces mêmes étudiants en situation de prise de notes ne considèrent pas l'espace entre le discours oral et le discours écrit. Rajoutons que dans une dynamique standard de communication, le locuteur avance approximativement 200 mots par minute¹ ce qui impossible à transcrire en contexte FLE et même en contexte de langue1. De surcroit, dans les standards de communication le débit est réduit en considération de la compréhension et non de l'activité de l'écriture.

Cela nous amène à penser qu'une rupture existe entre la perception et l'assimilation du discours. La focalisation est ainsi portée sur une forme du discours que l'on appréhende à travers le débit non-adéquat à la vitesse de transcription.

En parallèle à cette affirmation, nous observons qu'un groupe, non représentatif par le nombre, avance que la difficulté se situe au niveau de la reformulation, nous admettons que le fait que nous proposons la réponse « 2 » telle qu'elle est conçue écarte la notion d'abréviation en activité de P.D.N. de ce fait nous avons guidé dans un sens les réponses de nos apprenants mais avons proposé une alternative en la réponse « 4 » qui nous semble plus ouverte et permet d'apporter de nouvelles positions des noteurs .

¹ Il est dans notre coutume de ralentir le débit pendant un cours, accentuer sur les reformulations et les interprétations dans le but de permettre à nos apprenant de se positionner comme interlocuteur efficace face à notre discours mais en aucun nous pensons pouvoir diffuser un discours au même rythme que leur cadence scripturale.

Cela n'altère nullement la représentation et la conception de la dite activité chez les étudiants mais fait que les réponses oriente l'analyse dans un objectif restreint.

Par ailleurs, nous ajoutons à cette observation les compétences lexicales dont nous ignorons l'importance. A ce titre, le manque de vocabulaire fait que le noteur ne puisse pas recourir à la reformulation, et sa présence en abondance fait que ce même noteur recourt immédiatement à la technique linéaire. En somme, dans les deux cas le repère des apprenants est le discours par sa forme et non le contenu sémantique.

Un troisième groupe, trouve intérêt à situer la difficulté au niveau du débit et de la reformulation. Concrètement, nous pensons qu'il s'agirait plutôt d'une contrainte d'ordre linguistique et une non-maitrise de la langue française. Cela se traduit, significativement, par une mauvaise gestion du contenu linguistique où les opérations cognitives d'interprétation relève et de l'outil, en l'occurrence la langue et de la sémantique, à savoir le contenu à explicité.

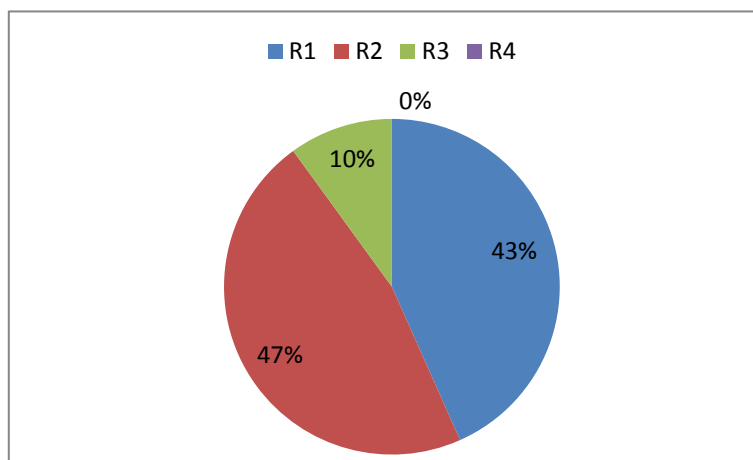
L'incohérence se situe, à ce niveau, sur deux dimensions, le fond et la forme. Nous supposons, ainsi que des interrogations se dessinent à double fonctions : l'accès au discours universitaire dans une perspective de compréhension et l'accès à une logique linguistique formelle en vue d'une interprétation du premier élément cité.

Paradoxalement à ces réponses, nous observons que la 3eme proposition, relevant de la cohérence du discours source, ne semble concernée aucun élément noteur. Ainsi, nous supposons que le discours source de l'enseignant demeure cohérent de part ses fonctionnalités linguistique, sémantique, logique et pertinence. Ainsi, la complexité de l'activité relève de sa technicité et de sa stratégie en tant que procédure scripturale en étroite liaison avec des compétences cognitives recuises dans le traitement de la connaissance.

Il s'agit alors d'un effort cognitif conséquent et rationnel, une concentration et recentration mentale dont l'objectif est de correspondre un contenu sémantique, matérialisé par une logique linguistique, à une nécessité de compréhension, que l'on traduit par un nouveau système scriptural, le discours « note », en considérant son exploitation ultérieure.

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☐ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☐ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre



Le rapport entre les cours dispensés et les notes prises pendant la formation est théoriquement explicite. Nous estimons que selon les techniques de prise de notes l'étudiant est censé représenter l'intégralité pertinente du discours source sous forme nouvelle et représentative de la logique des propos de l'enseignant.

Cependant, l'estimation de la trace du cours en le discours notes est relativement subjective. C'est à ce titre que nous décidons de nous rapporter aux témoignages des étudiants interrogés afin de nous indiquer sur la

correspondance entre le cours source et le discours intermédiaire. Il s'agit pour nous de responsabiliser les apprenants, noteurs, à une prise de conscience et une orientation sur l'efficacité de leurs notes.

C'est ainsi, que la question est formalisée sur la fidélité des contenus notés selon une technique « x »¹ dans un contexte de formation universitaire.

Les réponses des étudiants à cette question nous semblent relativement intéressante, lorsque nous observons que la majorité des noteurs estiment que leurs notes sont représentative des cours. Bien que, comme nous l'avons précisé, l'estimation de la correspondance est relativement subjective, 47% des noteurs estiment reprendre le contenu du cours de façon optimale (réponse 1), ainsi sa logique est transcrite et sa pertinence est présente. Nous rajoutons à ce taux, un groupe de 43% des interrogés estimant que la tâche à était assurée de sorte assez fidèle, donc satisfaisante.

Seul 10% des étudiants estiment que leurs notes ne sont pas fideles au discours source.

Ce qui est intéressant dans cette question est que les interrogés ont choisis à des degrés implicitement différents de se positionner dans des réponses proposées par le questionnaire. Nous observons ainsi qu'aucun interrogé ne s'est situer dans la réponse 4, considérée comme réponse ouverte où il fallait argumenter sa perception de l'identification des notes en rapport avec le discours cours.

Par ailleurs les résultats obtenus par cette question correspondent fortement à notre estimation de concordance entre les deux discours cités

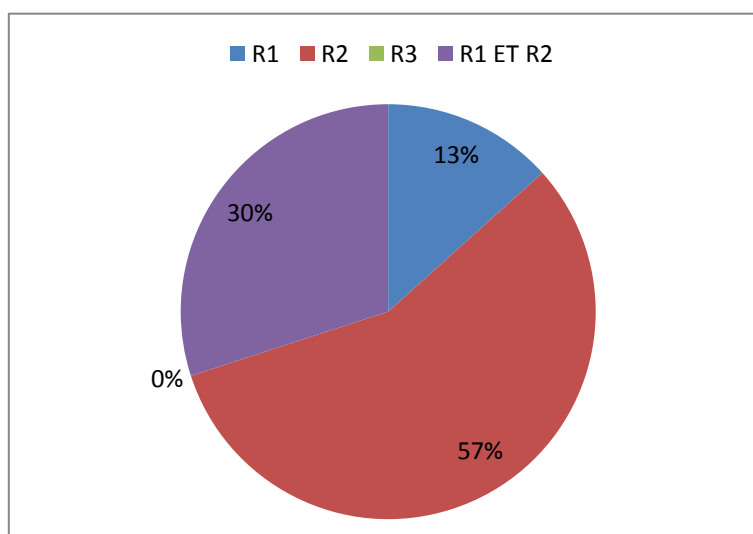
¹ Bien que l'enquête à déterminé que la technique la plus exploitée est la technique linéaire, nous la posons pas comme représentative du mode opératoire favoris en situation de prise de notes chez les étudiants de l'échantillon d'études.

sous l'identification de la progression thématique et la représentativité des notes (contexte d'étude 1) où nous avons observé que les apprenants prenaient notes du discours de l'enseignant, sans opérations de transformation majeures.

Cela impliquerait que sous une perceptive divergente, que si les notes sont assez représentatives du contenu, c'est que le noteur n'entame pas un travail de commentaire et d'analyse sur les contenus dispensés. Ainsi, il suit une logique de mise en espace par trace écrite d'un discours en état, sans intervention intellectuelle sur les principes et lignes directives du cours. Autrement dit, l'étudiant est noteur par la technique et n'inscrit pas la prise de notes comme outil de transformation immédiate mais de correspondance entre deux discours : le discours d'énonciation et le discours d'assimilation et d'évaluation.

10-Face à une question d'examen :

- ☐ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☐ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre



L'ensemble des études menées autour de la prise de notes converge vers une exploitation dans un contexte d'évaluation. C'est ainsi, que la P.D.N. est inscrite dans le cadre institutionnel, notamment universitaire comme outil pédagogique dans l'acquisition des connaissances en vue d'une restitution en situation d'examen. De ce constat, nous portons notre intérêt sur le comportement intellectuel et mental de l'apprenant face à des questions d'examen.

Nous avons précédemment explicité et la nature de nos cours et la nature es question d'examen, citations à commenter est notre forme d'évaluation, que nous correspondons à notre model d'enseignement.

Les examens sont majoritairement une épreuve assez complexe à gérer chez bon nombre d'étudiants. Ce stress, et état intellectuel « déstabilisé » serait dû à la culture de l'évaluation, symbole de réussite ou d'échec. Cela fait que les apprenants face aux questions d'examen déploient des stratégies de réponses et d'organisation de solution aux problèmes posés. Il s'agit pour eux de pouvoir intégrer le contenu de l'évaluation et de gérer sa complexité de l'intérieur. Cette procédure fait que les étudiants sont souvent dans une situation inconfortable dans la gestion de la tâche. Autrement dit, les examens ne sont point une situation de traitement de l'information des plus confortable.

Théoriquement, la phase de révision consiste en une phase d'entraînement pour la mémoire, une orientation pour le cerveau sur le circuit emprunté par les informations et leur espace de stockage. Cela facilite, ainsi, grâce à un stimulus, la récupération de l'information pendant les examens. De ce fait, la question selon son format enclenche un processus mental de réflexion qui s'inscrit dans la répétition du contexte ou dans l'innovation et l'adaptation.

Les réponses que nous avons obtenus, dans le but de comprendre le model de réflexion des étudiants pendant l'évaluation montre que ceux-là

s'appuie sur un model de repositionnement dans le contexte originel. Ainsi, 57% des interrogés admettent faire valoir leurs aptitudes de mémoire en matière de prévisualisation de leur statut de noteur. En d'autres termes, ceux-là jugent opportun de se repositionner dans le contexte premier de prise de notes ; un retour en arrière pour un remplacement du processus cognitif afin de rapporter l'information correspondante à la question.

Ainsi, ces mêmes apprenants, ne cherchent pas l'information dans leurs répertoires de stockage mais s'appuie sur un processus de combinaison entre le contexte de formation et le contexte d'évaluation. Cela permettrait, selon notre lecture, de replacer l'apprenant dans la situation d'apprentissage d'assimilation et de formation. En d'autres termes, l'apprenant traite la question de l'examen en la contextualisant dans la situation d'apprentissage. Un travail de la mémoire dont la finalité est de rapprocher les deux dispositions : le contexte de formation et celui de la performance.

Par ailleurs, nous considérons que 13% des étudiants formant une minorité, se réfèrent à leur mémoire sensorielle et tente de « revoir » le discours de l'enseignant. L'effort cognitif pour cette tâche est nettement plus important et dont le résultat demeure aléatoire.

Cependant, dans les sciences cognitives, cette approche s'appuie principalement sur un souvenir de nature significative pour l'apprenant : un mot, un énoncé, un comportement...etc qui fera surgir le souvenir de l'information. Un travail de composition et d'association ou l'étudiant apprenant aura à employer une architecture fonctionnelle de la mémoire sensorielle avec la mémoire à long terme. Ainsi, l'information pertinence, en adéquation avec la question de l'examen est récupérée à travers un repère de moindre importance.

Les 30% des étudiants noteurs se situent par leurs aptitudes de mémorisation dans le discours de l'enseignant et dans la revisualisation du contexte de transcription de l'information. Pour ceux là le processus de

réponse en contexte d'évaluation est principalement de l'ordre de la mémoire visuelle ou de contexte. Ce qui implique que les étudiants seraient apte à déployé un processus de récupération du contexte de formation sans tenter un travail de formalisation et de traitement nouveau de la connaissance. Cette dernière approche est celle que nous avons escomptée à travers la proposition 3, restée sans réponses.

Synthèse :

L'activité de P.D.N. telle que nous l'avons perçue en contexte universitaire est une forme de transcription de l'information selon des modèles divergents, correspondants aux contextes et aux profils des apprenants. Les différentes études de cas que nous avons menées, nous orientent sur les aptitudes des apprenants universitaires noteurs, à assimiler le discours de l'enseignant et de le transformer en un discours intermédiaire dont la finalité est de le contenir en mémoire.

Cette approche fait que dans les rangs des universités, principalement dans le département de français de l'UABT, la courbe représentant l'activité de prise de notes en contexte de cours théorique de spécialité n'est point statique. Il s'agit alors de s'interroger sur les phénomènes d'exploitation au-delà de la technique de prise de notes. Cette dernière étant adaptée selon le model linéaire, favorable à un effort cognitif de moindre importance, fait que les étudiants ne considèrent pas l'exploitation de l'activité dans son intégralité.

Ce que nous comprenons de notre enquête est que les étudiants procèdent, à la prise de notes par, étapes et l'inscrivent dans une procédure de rétention par la forme scripturale combinée à une mémoire sensorielle et de travail selon les besoins et le contexte d'exploitation des notes.

Notre étude, dans son intégralité nous amène à penser que, malgré une formation unique, en paliers scolaires et universitaires, censé contribuer à l'homogénéisation des profils des apprenants, nous observons que les compétences et les stratégies d'assimilation du discours source, oral, de l'enseignant demeure aléatoire.

Bien que les divergences en ce sens ne soient pas très importantes, il n'en demeure pas moins que l'activité de prise de notes dépend de facteurs communs mais est traduites selon des perceptions et compétences individuelles. En somme, une adaptation selon les besoins et les compétences d'une stratégie d'apprentissage efficace.

CONCLUSION

La présente étude porte sur une réalité pédagogique telle qu'elle est ancrée dans les représentations scolaires et universitaires. Il s'agit en l'occurrence, de la prise de notes comme une activité de contribution à la formation universitaire et extra universitaire.

Dans un contexte universitaire, l'étudiant est appelé à maîtriser une ou plusieurs techniques de rédaction lui permettant de traiter l'information en s'impliquant par des modèles stratégiques spécifiques. C'est dans cette perspective que nous situons la prise de notes dans une optique de compréhension efficace du discours universitaire. Il s'agit d'un processus de « lecture » et d'écoute active dont la finalité est de reproduire l'information selon un plan fidèle au discours source. Dès lors une interrogation s'impose à savoir quelles sont les modalités d'une prise de notes efficace avec un effet significatif dans les reproductions écrites chez les étudiants de l'université algérienne ?

Notre objectif étant d'inscrire la prise de notes comme concept qui va au-delà de sa technique et de son organisation dans une approche pédagogique standard. Dans ce sens, nous avons tenté de comprendre cette activité dans sa formation explicite ou implicite en vue d'une exploitation efficace. Dans cette même optique, notre travail traite de sa perception en tant que stratégie scripturale chez l'apprenant en contexte universitaire.

Rappelons que dans la formation scolaire et universitaire les programmes sont conçus de sorte à présenter la langue française comme outil de communication, d'information et de connaissance culturelle, tout en préservant son caractère de langue étrangère. Ainsi, l'apprenant est destiné à considérer la langue française comme moyen d'insertion dans une société moderne à caractère plurilingue. Aussi, nous avons objectivé notre travail de

recherche dans l'optique de traiter une discontinuité dans les comportements techniques et intellectuels des apprenants à l'université par rapport aux modèles de formation à l'université. L'intérêt étant de comprendre le maillon faible ou le caractère fort d'une pédagogie s'inscrivant dans le rapport à long terme entre un processus d'enseignement/apprentissage dans l'éducation nationale, et une formation en FLE à l'université.

De ce fait, notre approche de recherche s'inscrit dans ce que nous avons considéré comme une compétence première dans l'acquisition de la connaissance mais aussi dans son exposition à savoir la compétence de production écrite. Cette dernière étant définie dans sa forme la plus basique comme un système de signes graphiques et tracé de la langue à partir d'un modèle oral, ce qui nous interpelle sur son acquisition, gestion et exploitation en contexte communicatif.

Cependant, dans un traitement plus spécifique, nous avons observé un phénomène scriptural plus pointu que l'écriture elle-même mais qui s'inscrit dans le même contexte, il s'agit en l'occurrence de la prise de notes.

Ainsi, nous avons traité, dans un premier temps, les programmes de l'éducation nationale selon une évolution qui considère le paramètre langagier, qui dans des contextes précis surgit pour rappeler une forme différente de communication. Notre intérêt étant d'établir un profil d'apprenant en rapport avec les contenus des programmes et le contexte sociolinguistique dans lequel il évolue.

L'objectif principal de notre travail est de déterminer la logique de l'activité de la prise de notes en contexte universitaire en classe de FLE. Pour ce faire, nous rappelons notre problématique de départ qui est portée sur la question de compétences des apprenants universitaires en matière de rétention de l'information à travers un processus net, il s'agit en

l'occurrence de transformer le discours de l'enseignant, principalement oral en une production écrite dont la visée est l'assimilation des contenus dispensés. L'objectif étant d'exploiter l'ensemble dans différents contextes, notamment la préparation des examens et la transformation des compétences acquises en performances mobilisées selon les circonstances.

Ainsi, notre problématique de départ était de comprendre par quel mode opératoire l'étudiant, en situation d'enseignement/apprentissage de FLE, réalisait la tâche de la prise de notes. Quelles sont les compétences mobilisées, principalement d'ordre cognitives et scripturales dans une activité organisée et considérée comme élémentaire dans la compréhension du discours en contexte universitaire?

Par ailleurs, l'étude des programmes de FLE dans l'éducation nationale, tels qu'ils sont conçus permettraient-ils à l'apprenant l'acquisition efficace de la compétence de la prise de notes ?

Bien qu'il s'agisse, dans un premier temps, d'une question de départ faisant appel à des questions plus pertinentes dans la suite de notre travail, nous avons opté pour ce principe de recherche dans le but de déterminer le profil d'entrée des apprenants dans une formation universitaire de FLE.

Notre approche, à titre récapitulatif, est de focaliser, voir interpréter les composantes de l'enseignement de la langue française dans le palier du secondaire. Nous avons considéré que toutes les formations universitaires reposent sur une formation antérieure composée de compétences de natures divergentes à installer chez les apprenants dans une perspective de mobilisation dans des contextes plus complexes.

Cette description reflète, à notre sens, la conception mais aussi la perception de la prise de notes comme activité intermédiaire dans l'acquisition, la structuration et la construction du savoir dans un

renouvellement pédagogique porté sur des intérêts divergeant tels que nous les avons cités précédemment.

Ainsi, pour les besoins de notre travail de recherche, nous avons considéré la prise de notes comme activité. De ce fait, nous avons tenté de mettre l'accent sur la tâche en question selon deux modèles distincts : la technique et l'activité. La première reposant sur un enseignement basique autour de procédés rédactionnels méthodiques, la seconde étant une stratégie plus complexe reposant sur des aptitudes plus complexes qui intègrent, selon notre étude, des concepts et des dispositions référentiels dans ladite activité, à savoir l'exploitation des techniques de compréhension et de production du discours oral et écrit. L'idée est que la prise de notes va au-delà de la maîtrise des outils techniques et s'inscrit dans une sphère plus complexe intégrant des compétences linguistiques, langagières, intellectuelles et cognitives.

De ce fait, notre première hypothèse était que l'enseignement, des compétences de l'oral et de l'écrit, détermine par sa conception l'habilité des apprenants universitaires à réaliser des opérations de compréhension et de production du sens selon un plan qui repose sur l'audition, la compréhension, la transformation et l'exploitation du discours de l'enseignant. Ce dernier est considéré comme discours source qui donne lieu à un discours cible, à savoir toutes production individuelle des apprenants, via un discours intermédiaire sous forme de notes. Selon la plupart des études, le niveau de compréhension est mesuré en termes de performances. Dans ce contexte, les facteurs qui interagissent avec l'effet de la P.D.N comprennent le niveau de compétence linguistique, la longueur des passages, le sujet des passages, le type de questions de test et les stratégies de la P.D.N, ce qui détermine la qualité des notes.

En somme, nous nous sommes intéressés aux éléments de cette conjoncture dans la formation pré et universitaire où nous avons, déjà à

notre niveau, observé une transformation du modèle du processus d'enseignement/apprentissage et une rupture dans les protocoles pédagogiques mais aussi dans les approches et méthodes d'enseignement. Une forme de processus qui écarterait toute approche par les compétences, synonyme de participation active des apprenants dans leurs formations.

La lecture des différents stades d'enseignement de l'oral et de l'écrit, nous a permis d'admettre que les deux éléments évoqués sont des apprentissages clés et élémentaires dans la réalisation de l'activité de prise de notes.

Pour conforter notre vision de la dite activité, nous avons porté un intérêt particulier à la question de la compréhension, de l'expression de l'écrit et de l'oral. Dans ce sens, nous avons observé qu'il ne s'agit plus d'un apprentissage de la communication mais de l'acquisition, selon des concepts théoriques et didactiques, des différentes stratégies d'échanges verbales mais aussi intellectuel et cognitif.

Nous rappelons que l'ensemble des stratégies pédagogiques et des contenus dispensés sont censé garantir à l'apprenant des compétences de formation à l'université. La finalité de tout processus d'enseignement/apprentissage ne réside pas dans l'acquisition de savoir mais aussi dans des savoir-faire et savoir-être. Autrement dit toute formation est une compétence « acquise » à transformer et à adapter selon les circonstances et les contextes ultérieurs à la formation en question.

Cela nous a amené à traiter la question de l'intelligence, telle que nous l'avons définie dans nos propos, par opposition à l'habitude où l'apprenant est conditionné à apprendre pour apprendre. Ainsi, et à travers notre étude des profils, nous écartons toute forme de conditionnement à l'activité de prise de notes. Cependant, bien que nous observons, à travers les échanges menés avec les étudiants lors de nos enquêtes, le réflexe de

prendre notes en situation d'apprentissage, ceci reflèterait beaucoup plus des aptitudes techniques et matériels et non intellectuelles et cognitives. Cela renforce les configurations de la prise de notes que nous avons présentées à savoir la technique et l'activité.

Par ailleurs, la seconde hypothèse, relevant des compétences cognitives et intellectuelles des apprenants à situer l'information cible dans le discours de l'enseignant ne sont point acquises. Cela a été observé dans l'analyse des techniques de la prise de notes chez les étudiants. Ceux-là, dans l'exercice de l'activité portent un intérêt considérable à la technique linéaire voir la technique du mot à mot. Cela nous permettrait d'avancer que l'activité telle qu'elle est schématisée, avec les paramètres de transformation n'est point efficace. Ainsi, toute opération de conversion du discours se fait à *posteriori* de l'exercice. Autrement dit, les noteurs, en situation de formation, ne mobilisent pas totalement des aptitudes cognitives et intellectuelles. Ainsi, nous pouvons avancer que la dite tâche est soumise aux principes scripturaux non-sémantiques (abréviations aléatoires, mise en pages de phrases complètes, improvisation...) et à la mémorisation. Ce qui ne correspond pas à l'activité de prise de notes, telle que nous l'avions décrite et qui prend en charge la compréhension et la transformation mais aussi l'assimilation dans une approche synchronique et simultanée au discours source.

Qu'il s'agisse de prise de notes, de synthèse de document ou de commentaires composés, l'apprenant est sollicité de manière active afin de contribuer à sa formation en usant de stratégies, organisées comme compétences selon le modèle théorique, mais en déficit selon certains profils et certaines situations que nous avons traitées et qui font que l'étudiant est en rupture avec les contenus dispensés à travers un discours universitaire incohérent à *priori* et une non maîtrise des outils d'intervention à *posteriori*.

Pour cela, nous avons élaboré et mis en place trois contextes d'évaluation afin de récupérer les données nécessaires pour répondre à une interrogation de notre problématique qui se résumait en la compréhension du phénomène d'adaptation au discours universitaire, son discernement, sa transformation et son exploitation selon les contextes. Rajoutons que nous avons exposé des hypothèses où nous avons ancré les notions de mémoire, de reconstruction mais aussi de rupture de communication.

Les résultats de notre étude (contexte d'étude II), tels que nous les avons analysés et interprétés ont démontré que la prise de notes comme modèle de la compréhension du discours, principalement oral, s'appuie sur une adaptation du discours de l'enseignant par une stratégie scripturale aléatoire dans sa composition et construction sémantique et organisée par sa technique.

Il s'agissait alors, du point que nous avons jugé important, de par sa disposition et de par notre connaissance du domaine de la formation, à savoir l'aptitude scripturale intégrant la compétence de conversion du discours source, soit la compréhension ; et ce selon un modèle définit par une littérature didactique et psychologique rendant compte d'une implication du sujet apprenant dans une pédagogie soumise à des variables techniques et cognitives.

De ce fait, et en considérant les compétences de communication et de discours oral et écrit comme acquises, nous avons juxtaposé l'architecture de l'activité de prise de notes au modèle cité dans la didactique des langues, cela avec l'objectif de comprendre l'exploitation de ces aptitudes de compréhension et de transformation du message chez les apprenants.

Par ailleurs, à travers notre enquête, contextualisée en trois étapes soit l'étude de la réception, la transformation et l'exploitation du discours en cours théorique en FLE, nous avons observé que les modèles de production

et d'expression, tels qu'ils sont décrits dans la théorie scientifique, correspondent à une similarité partielle dans leurs réalisations en contexte FLE.

Rappelons que la nature du discours universitaire de par ses fonctions, fait que l'apprenant exploite la prise de notes selon un schéma linéaire, dont l'objectif est de transcrire l'information et de la situer dans une phase de précompréhension. Cela nous mène à penser que l'autonomie dans la réception et le traitement sémantique du discours source, n'étant que partielle, fait que l'apprenant noteur ne s'adapte pas à une pratique interactionnelle efficace.

Par ailleurs, nous observons à travers le contexte d'étude III, qui répond à l'hypothèse relevant de l'autonomie et les aptitudes individuelles à interpréter le discours source, qu'une orientation et une pédagogie inscrite dans une approche socioconstructiviste, fait que les apprenants puisent dans les mécanismes de compréhension des camarades de groupe dans la restructuration de leurs propres discours cibles. Il s'agit, en d'autres termes, d'une compensation sémantique à travers un discours implicite, celui de l'apprenant de profils divergents mais dans le même contexte de formation universitaire en F.L.E.

L'ensemble fait que l'efficacité dans l'activité de prise de notes ne se situe pas dans une communication traditionnelle, à savoir : enseignant, apprenant, mais serait selon notre étude, plus évidente dans un échange et interprétation du discours dans une approche de groupe ; cela malgré le caractère stratégique individuel de la prise de notes.

Dans la même direction quasi-expérimentale, et dans l'optique de comprendre le modèle d'exploitation du discours notes, nous avons préféré nous appuyer sur les propos des apprenants en contexte universitaire par un

processus d'interrogation directe, cela nous a permis de situer leurs représentations concrètes quant à l'usage du discours notes.

Ainsi, l'enquête nous a démontré que les variantes se situent au niveau de la perception et la considération de leurs discours notes, considéré comme discours intermédiaire mais aussi comme un discours organisé d'un point de vue sémantique.

En somme, la prise de notes entre technique et activité est une stratégie rédactionnelle complexe, dont l'évidence se situe dans son organisation mais dépend aussi des profils intellectuels, cognitifs et langagiers des actants noteurs et des contextes de prise de notes. Il s'agit alors, d'un enjeu soumis à des variables dont les perspectives d'amélioration se situent au niveau des renforcements en matière de compréhension et d'adaptation au discours source chez les apprenants. En d'autres termes, les enseignements explicites ou implicites en matière de technique de prise de notes ne seraient pas déterminants pour une activité de prise de notes efficace.

BIBLIOGRAPHIE

1-Ouvrages utilisés et consultés

- ANDRIEUX-REIX N., BRANCA-ROSOFF S. & PUECH C.,(2004), Bibliothèque de faits de langue : « Écritures abrégées : notes, notules, messages, codes... », Gap & Paris, Ophrys.
- BANGE, P., CAROL, R., GRIGGS, P., (2005) L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction, Paris, L'Harmattan.
- BARBIER, M. L., PIOLAT, A., Roussey, J. Y., & OLIVE, T. (2006). Note-taking in second language: Language procedures and self-evaluation of the difficulties. *Current Psychology Letters. Brain, Behavior and Cognition*, 20, 3
- BARBIER, M.-L., (1998a). Rédaction en langue première et en langue seconde. Indicateurs temporels et coût cognitif. Lille : Presses Universitaires du Septentrion..
- BARRE-DE-MINIAC C., (2015) Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, pus.
- BESSONNAT D., (1995) : La prise de notes au collège Pratiques n° 86 : les interactions lecture/écriture.
- BILLON V., (2012) : Enseignement et planification lors du processus scriptural : analyse de l'usage de la carte mentale au cycle des approfondissements, mémoire de master 2, IUFM d'Aquitaine/Université Montesquieu-Bordeaux IV.
- BOYER H., (1996) : Sociolinguistique. Territoires et objets, Delachaux et Niestlé, Paris, P.23
- BOCH F., (1999). Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- BOCH F., (1998). Étude des marques sémio-graphiques dans un écrit ordinaire : la prise de notes". In F. Grossmann (Ed.), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Recueil d'hommages à M. Dabène*. Grenoble III : LIDILEM.
- BOCH F., (2004) : Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université Pratiques n° 121/122 : Les écrits universitaires.
- BOCH F., TUTIN, A. & GROSSMANN, F. (2003) « Analyse de textes réécrits à partir de prise de notes. Intérêts de la méthode RST (Rhetorical Structure Theory) » *Arob@se* 1-2/7

- BOUCHARD R., (1988), « Reformulation et énonciation : lire pour réécrire les discours mathématiques en classe », E.L.A, N°71.
- BOUCHARD R., (1993a), « Interaction et processus de production écrite » dans Halte, J .F., Inter-actions : l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques, Metz, Université de Metz, didactique des textes.
- BOUCHARD R., (1993b), Sciences du langage et didactiques des langues maternelles et étrangères : processus rédactionnel et interaction, Lyon, Université Lyon 2.
- BOYER H., (1996) : Sociolinguistique. Territoires et objets, Delachaux et Niestlé, Paris, P.23
- BRANCA-ROSCOFF S., (2006) : Littératie et prise de notes : le primat de la fonction icolinque in Pratiques n° 131/132.
- BRANCA-ROSCOFF S., (2000). Les abréviations dans les prises de notes des étudiants. Communication à la Journée d'étude sur les abréviations, RES-SYLED, Paris, France.
- CARRELL, P. L. 2007. Notetaking strategies and their relationship to performance on listening comprehension and communicative assessment tasks. TOEFL Monograph Series, 35..
- CHAMPAGNOL C., (1976), Activation et motivation. Théories de la consistance et leur utilisation pédagogique, Revue française de pédagogie, n° 34.
- CHAUDRON C., COOK, J. & LOSCHKY, L. (1988). Quality of Lecture Notes and Second Language Listening Comprehension (Tech Rep. No 7). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Center for Second Language Classroom Research.
- CHAUDRON C., LOSCHKY, L. & COOK, J. 1994. Second language listening comprehension and lecture note-taking. In J. Flowerdew (eds.), Academic Listening: Research Perspectives. New York: Cambridge University Press.
- CHOMSKY N., (1980), Essais sur la forme et le sens, Paris, Seuil.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Division des Langues Vivantes. Strasbourg. Paris, Didier.
- CONWAY MA. (2009) Episodic memories. Neuropsychologia ; 47 : 2305-13.

- COIRIER P., GAONACH, D. & PASSERAULT, J-M. (1996), Psycholinguistique textuelle : Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes, Paris, A. Colin.
- CUQ J.-P., GRUCA, I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p.183
- DABENE M., (1987), L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle, Bruxelles, Boeck université.
- DABENE, M. (1994), « L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux », LIDIL, N°10.
- EUSTACHE F., DESGRANGES B., (2010) Les chemins de la mémoire. Paris : Éd. le Pommier.
- FAYOL M., (1984) : « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », Reperes, N° 63
- FRENAY M., Bonhivers B., PAQUAY L., (1990) : Mieux comprendre les situations de prise de notes. Centre bruxellois de documentation pédagogique. in Pratiques n° 115/116: 'L'écriture et son apprentissage.
- GIORDAN A., et de VECCHI G.,(1987) Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Neuchâtel-Paris, Ed. Delachaux & Niestlé, 214 p.
- GOULLIER F., (2005), les outils du conseil de l'Europe en classe de langues, Cadre Européen commun et Portfolios, Ed. Didier.p. 21.
- GOODYJ.,(1979). La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage, trad. et présentation de Bazin, J. et Bensa, A., Paris, Minuit.
- GOODY J.,(1986). La Logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines, Paris, Armand Colin.
- GOODY J.,(1994). Entre l'oralité et l'écriture, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Ethnologies ».
- GOODY J., Pouvoirs et savoirs de l'écrit/coordonné par J.-M. Privat. Paris : La Dispute, (2007). – 269 p. / Privat Jean-Marie, Kara Mohammed (coord.). « La littératie. Autour de Jack Goody ». Pratiques, n° 131-132, 2006.

- HALTE J.F.,(1995), « Interaction : une problématique à la frontière », dans CHISS, J.L., David J., & Reuter Y., Didactique du français : état d'une discipline, Paris, Nathan, Coll. Perspectives didactiques.
- HALTE J.F., Rispail, M., (2005), L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, l'Harmattan, p : 28
- HALTE J.F., (2005) 'Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière' in J.F.
- HOLEC H. ,(1979) Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Paris, Hatier.
- JAFFRÉ J.-P., (2003), « L'écriture & les nouvelles technologies. Ce que les uns nous apprennent de l'autre », S'écrire avec les outils d'aujourd'hui / Points de vue croisés (Communication à la journée d'études « Réseaux humains / Réseaux technologiques », 31 mai-1^{er} juin 2002), MSHS Poitiers.
- KERVYN B., FAUX, J. (2014), « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », Pratiques [En ligne], 161-162, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 23 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2172> ; DOI : 10.4000/ pratiques.2172
- LIU Y., (2001). A cognitive study on the functions of notetaking and the content of notes taken in a context of Chinese EFL learners. Thesis submitted in partial fulfillment of Master of Arts requirements, Guangdong University of Foreign Studies, People's Republic of China.
- MATLIN M. W., (2001). La cognition : une introduction à la psychologie cognitive. Bruxelles, Belgique : Ed. De Boeck Université. pp 786.
- MEDANE H., L'interférence comme particularité du « français cassé » en Algérie. <http://journals.openedition.org/tipa/1394>, consulté le 03/02/18
- MOSCOVICI S & ABRIC J.C., (1984).Psychologie sociale. Paris, puf. 596p.
- NONNON E., (1991) : Mettre au tableau, mettre en tableaux Etudes de linguistique appliquée n° 81 : L'écrit dans l'oral
- NONNON E., (2000) : le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral Repères n° 22 : les outils de l'enseignement du français

- NONNON E., (2002), « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », *Pratiques*, N°115/116 .
- NONNON E., (2004) : Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau *Recherches n° 41 : Traces..*
- OLIVE T., & BARBIER M. L., (2017) Processing Time and Cognitive Effort of Longhand Note Taking When Reading and Summarizing a Structured or Linear Text Written Communication
- PADDEU J., LE BOTERF., G.(1994) De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'Organisation, In: Formation Emploi. N.67, 1999. Numéro spécial : activités de travail et dynamique des compétences. p. 129.
- PIOLAT A., (2004b). L'apprentissage implicite de procédures de prise de notes par des élèves de 10-11 ans. Le cas des signes mathématiques. Communication affichée à l'atelier de conjoncture de la SFP, Acquisition du langage, Strasbourg, France.
- QUEFELEC A., DERADJI Y., DEBOV V., SMAALI-DEKDOUK D., CHERRADBENCHERFRAY. (2002), Le français en Algérie- lexique et dynamique des langues, Bruxelles, Ed. Duculot,., P.44
- SAINT-ONGE M., (1992), Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?, Montréal, Beauchemin, 106 p.
- VIGNER G.,(2006) Enseigner le français comme langue seconde. Évreux : CLE International, . 127 p. ISBN 2-09-033342-1.

2-Articles lus :

- ALCORTA M., (2001) : « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, *Revue française de pédagogie*, 137, p. 95-103.
- AYER W. W., & MILSON, J. L. (1993). The effect of note taking and underlining on achievement in middle school life science. *Journal of Instructional Psychology*, 20 (2), 91-95.
- BANGE P., (2006) 'Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères' in M. FARACO (dir.) *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Presses Universitaires de Provence. pp. 47-70.
- BARBIER M.-L., (1998). Rédaction de texte en langue première et en langue seconde: comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie Française*, 43 (4), 361-370.

- BARROUILLET P., CAMOS, V., Morlaix, S., Suchaut, B. (2008). Progressions scolaires, mémoire de travail et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 162, 5-14
- BIGOT V., (2002) 'Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants' in *Discours, action et appropriation des langues*, coordonné par F. CICUREL & D. VERONIQUE. Presses Sorbonne Nouvelle. pp. 67-86.
- BIRJANDI P., & RAHIMI, A. H. (2012). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students. *International Journal of Linguistics*, 4 (2), 495-517.
- BONNER J. M., & HOLLIDAY, W. G. (2006). How college science students engage in note-taking strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(8), 786-818.
- BRANCA-ROSOFF S., (1998). Abréviations et icônes dans les prises de notes des étudiants : Analyse linguistique et approches de l'oral. (pp. 288-299)
- CARRELL P., DUNKEL P. & MOLLAUN, P. 2004. The effects of note taking, lecture length, and topic on a computer-based test of EFL listening comprehension. *Applied Language Learning*, 14, 83-105
- COCHIN J.,(2001) « David R. OLSON, L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée », 160 , 195-196. L'Homme.
- DI VESTA F. J., & GRAY, G. S. (1972). Listening and note-taking. *Journal of Educational Psychology*, 63, 8-14.
- DONOHOO J., (2010). Learning how to learn: Cornell notes as an example. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 224-227.
- DUNKEL P., (1988). The content of L1 and L2 students' lecture notes and its relation to test performance. *TESOL Quarterly*, 2(2), 259-281.
- EINSTEIN G. O., (1985). Note-taking, Individual Differences, and Memory for Lecture Information. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 522-532.
- FAJARDO C. P., (1996). Note-taking: A useful device. *English Teaching Forum* 34(2), 22-26.

- FABER J. E., Morris, J. D., & Lieberman, M. G. (2000). The effect of note taking on ninth grade students' comprehension. *Reading Psychology*, 21, 257-270
- FARACO M., (1997a), Étude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire français : le cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen, *ASp*, 15-18, p. 41-54.
- FARACO M., (1997b), Technique de prise de notes en français spécialisé, *Le Français dans le Monde*, 287, p. 38-40.
- FARACO M., (2000), Prise de notes : quelles compétences pour les Européens ? in L. Collès, J.-L. Duffays, G. Fabry, & C. Maeder (eds.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck, p. 107-112.
- GAONAC'H D., & FRADET, A. (2003) La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 91-150). Paris : PUF.
- GAONAC'H, D., PROSS, N. (2005). Le développement de la mémoire de travail. In C. HOMMET, I. JAMBAQUE, C. BILLARD & P. GILLET (Eds.), *Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement* (pp 185-203). Marseille : Solal.
- GIGUERE J., GIASSEN, J. SIMARD, C. (2002) Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté, université Laval, pp.23-50.
- GOODY J.,(1977). « Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagré », *L'Homme*, n° 17, p. 29-52
- HALE G., & Courtney, R. (1994). The effect of note-taking on listening comprehension in the Test of English as a Foreign Language. *Language Testing*, 11, 29-47.
- JAFFRÉ J.-P., BOUSQUET S. & MASSONNET J. (1999), « Retour sur les orthographes inventées », *Les Dossiers des sciences de l'éducation* n° 1, pp. 39-52.
- KELLOGG R.T.,(1996). A model of working memory in writing. In C.M. LEVY & S.E. Randell (Eds), *The Science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, (pp57-71). Mahwah, NJ: Ed. Laurence

- KIEWRA K. A., (1985). Students' notetaking behaviors and the efficacy of providing the instructor's notes for review. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 378-386
- KIEWRA K. A., 1989. A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1, 147-172.
- KING A., (1992). Comparison of self-questioning, summarizing, and note taking review as strategies for learning from lectures. *American Educational Research Journal*, 29(2), 303–323.
- KOBAYASHI K., (2005). What limits the encoding effect of note taking? A meta-analytic examination. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 242–262.
- KOBAYASHI K., (2006). Combined effects of note taking/-reviewing on learning and the enhancement through interventions: A meta-analytic review. *Educational Psychology*, 26(3), 459–477.
- LAPARRA M., (2008). L'oral, un enseignement impossible ?, pratiques, pp 117-134.
- MUELLER P. A., & OPPENHEIMER, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168.
- NONNON E., (1999) 'L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (aperçu des ressources en langue française)' Note de synthèse in *Revue française de pédagogie L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales*. N° 129 octobre novembre-décembre, 1999 INRP, pp. 87- 132
- OLIVE T., (2014). Toward an incremental and cascading model of writing: A review of research on writing processes coordination. *Journal of Writing Research*, 6, 173-194.
- PIOLAT A., OLIVE, T., & KELLOGG, R. T. (2005). Cognitive effort of note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1–22.
- PIOLAT A., & OLIVE, T. (2000). Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de textes? La méthode de la triple tâche: Un bilan méthodologique. *L'Année Psychologique*, 100, 465-502.
- PIOLAT A., ROUSSEY; JY., & BARBIER, ML. (2003) Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de

notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents
? Arob@se, 1-2, 118-140

PIOLAT A. & BOCH, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. In E. Gentaz & P. Dessus (dir.), Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation (pp. 133- 152). Paris : Dunod.

PIOLAT A., (2004a). La prise de notes : Écriture de l'urgence. In A. Piolat (dir.), Écriture. Approches en sciences cognitives (pp. 205-229). Aix-en-Provence : P.U.Provence

PIOLAT A., (2004c). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. LINX, 51, 55-74.

PIOLAT A., (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe, Armand Colin | « Le français aujourd'hui » 2010/3 n° 170 | pages 51 à 62

TITSWORTH B. S., 2004. Students' notetaking: The Effects of teacher immediacy and clarity. Communication Education, 4, 305-320.

TOUALBI-TAALIBI N., (2005) 'Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie' in La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb – Rabat pp. 19-32.

3-Thèses lues et consultées

BENAMAR, R. (2012) « Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives » Thèse de Doctorat de didactique. Sous la codirection de :M. B.BENMOUSSAT et de Mme Mariella CAUSA.

YAALAOUI ABDELKRIM Wafaâ (2015) « Dynamique des interactions et métalangage dans un cours de grammaire en classe de FLE. Etude comparative enseignant natif vs non natif » Thèse de doctorat en sciences du langage. Sous la direction de B, BENMOUSSAT, Ecole doctorale de français, Pôle Ouest, Antenne de Tlemcen, 376p.

SEBANE, M.A.. (2008) « L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie » Thèse de Doctorat de didactique. Sous la codirection de Dr.Aïcha Bénamar, École doctorale de Français.

4-Webographie

- BARJOLLE E., Lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant, , <http://www.bienlire.education.fr>, consulté le 09/10/2017.
- CARTIER S.,C., et THEORET, M. (2004). L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation. Disponible sur <http://www3.mels.gouv.qc.ca/agirautrement/OutilsDocum/Lire%20pour%20apprendre.pdf>
- DAVID J., et GONCALVES H., (2007), L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ? IUFM Versailles & université de Cergy-Pontoise. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-39.htmLa>. consulté le 35/08/2016
- DESGRANGES B., EUSTACHE F., (2011) Les conceptions de la mémoire déclarative d'Endel Tulving et leurs conséquences actuelles. *Rev Neuropsychol* ; 3 (2) : 94-103 DESGRANGES B, EUSTACHE F. (2011) *Revue de neuropsychologie* février 2011 (Volume 3) P: 52 disponible sur <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-2-page-94.html>. consulté le 24/06/2016
- Document d'accompagnement du programme de français, Cycle primaire (juin 2012). Disponible sur <http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>, consulté le 03/01/2017
- « La prise de notes » au lycée, Académie de Nancy-Metz, Collège des IA-IPR disponible sur <http://www4.ac-nancy-metz.fr/lettres/lyc/prog2et1/ECRITURE/La-prise-de-notes-au-lycee.pdf>.
- MOLINER P., « Représentations sociales et iconographie », *Communication et organisation* [En ligne], 34 | 2008, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 30 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/547> ; DOI : 10.4000/communicationorganisation.547
- NONNON E., (2004), « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui* (n° 146), pp. 75-84. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.html>
- NONNON E., (2007), « Goody Jack. Pouvoirs et savoirs de l'écrit / Privat Jean-Marie, Kara Mohammed (coord.). « La littératie. Autour de Jack Goody », *Revue française de pédagogie*, 161, pp 123-126. disponible sur <http://journals.openedition.org/rfp/768>

Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <www.el-mouradia.dz>.

Pratiques de l'oral [en ligne]. Disponible sur http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/080818_pratiques_oral/080818_pratique_oral.pdf in Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage en FLE Martina Cédlová

Programmes de la 2ème année moyenne. Disponible sur [http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%202a%20moyenne/l-fran%c3%a7aise\\$.pdf](http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%202a%20moyenne/l-fran%c3%a7aise$.pdf). Consulté le 19/05/2017

TABLE DES MATIERES

Remerciements	1
Sommaire	2
Introduction	4

Partie I

DE L'ECRIT A L'ORAL EN FLE

Chapitre I

Le français, de l'institution à la pédagogie ; la question de représentation

1. L'enseignement en période précoloniale :	17
2. Le français en période postcoloniale :	19
3. La fracture linguistique et politique d'arabisation	21
4. Impact de l'arabisation dans l'enseignement supérieur :	23
5. L'écrit institutionnel, une coordination de compétences.	25
5.1. Difficultés dans l'écriture et la production écrite :	27
5.2. Une production écrite autonome et efficace :	28

Chapitre II

Les compétences de l'écrit et de l'oral, vers une problématique de la compréhension.

1. L'écriture comme tâche cognitive	32
2. La lecture comme activité d'aide à la production écrite	34
3. Prise de conscience de l'écrit à l'école	37
4. Place et enseignement de l'écrit dans l'école algérienne	38
5. L'oral, un concept et une pratique en évolution :	42
6. Rapport entre l'écrit et l'oral, question « d'épistémologie » :	48

Chapitre III

La compréhension, une compétence d'interprétation et de construction.

1. La question de compétence, indice d'efficacité	51
2. La notion de compétences au service de l'apprentissage de l'écrit : .	52
3. L'écrit numérique :	56
4. La pensée structurée chez l'apprenant :	59

4.1. La réalité de la compréhension :	62
4.2. La compréhension de l'écrit, du discours à l'interprétation :	64
4.3. La forme de l'écrit : au delà des contenus. :	69
5. La compréhension de l'oral, pour une assimilation du discours :	69
6. Les fonctions de l'oral :	72
Synthèse	75

Partie II

LA PRISE DE NOTES, UNE ACTIVITE SCRIPTURALE MULTIDIMENSIONNELLE

Chapitre I

La prise de notes, une technique au service de l'activité pédagogique

1. Qu'est ce que prendre notes :	77
2. Méthodologie de la prise de notes :	79
3. La technique de prise de notes :	84
4. La prise de notes dans une perspective pédagogique :	89

Chapitre II

La mémoire, une contribution à l'activité de la prise de notes

1. Problématique du traitement de l'information :	94
1.1. Le cognitivisme selon Chomsky :	96
1.2. Le modèle Piaget :	98
1.3. Operations de base selon « Piaget »:	99
2. L'effort cognitif dans la production écrite et orale :	101
3. La mémoire comme faculté dans la prise de notes :	105
3.1. La mémoire perceptrice :	107
3.2. La mémoire procédurale	108
3.3. La mémoire sémantique :	109
3.4. La mémoire épisodique :	110
3.5. La mémoire du travail :	110

Chapitre III

De la compétence à l'activité, pour une conception pédagogique

1. L'écrit, l'écriture et la prise de notes comme stratégies expressives :	118
1.1. Notion de l'exercice	118
1.2. Notion de tâche	119
1.3. Notion d'activité	123
2. De la compréhension à la production, la logique de l'oral et l'écrit.	125
2.1. Activités de production orale :	125
2.2. Activités de compréhension orale :	127
2.3. Activités de compréhension écrite	128
2.4. Activité de production écrite :	131
3. L'enseignant, un modèle dans l'activité de la prise de notes :	141
4. La prise de notes, une compétence transversale :	144
5. L'enseignement à l'université :	147
5.1. Méthodes d'enseignement à l'université, vers une efficacité par l'action.	149
5.2. Le discours universitaire en Algérie :	151
5.3. La prise de notes en contexte universitaire :	155
6. La licence de français, un choix de compétence :	157
Synthèse	159

Partie III

ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES ET APPROCHES DIDACTIQUES

Chapitre I

Exploitation du contexte de la prise de notes

1. La cognition, un modèle pédagogique :	162
2. La problématique de la prise notes en contexte universitaire :	163
3. La prise de notes comme compétence continue:	167
4. L'apprenant et la prise de notes :	170
4.1. Objectifs affectifs :	170
4.2. Objectifs cognitifs :	170

4.3. Objectifs psychomoteurs :	171
5. L'enquête en contexte I :	173
6. La prise de notes en contexte I	177

Chapitre II

La prise de notes comme discours intermédiaire

1. Evaluation du test I :	185
2. Interprétation des résultats du test I	187
3. Synthèse des résultats :	224

Chapitre III

Contexte d'usage et de réécriture, de la prise de notes à la production du sens

1. Contexte d'étude II	228
2. Proximité du discours et des compétences :	230
3. Récapitulatif de l'expérience :	230
4. Délimitation de l'expérimentation et analyse des séances :	231
5. L'exploitation de la prise de notes :	243
6. Contexte d'étude III :	245
7. L'enquête par le questionnaire :	247

Synthèse	273
Conclusion	275
Bibliographie	285
Table des matieres	297
Annexes	302

Annexes

Annexe I

Echantillons de l'activité de prise de notes, 16/30

Hourari Imane.

1

HI

19-02-2018

- l'objet de l'O était transférer
ce nous faisons appel au
discours ~~oralisé~~ → transposé
à des ordes d'objet
- les enseignants font appel à
le moyen
- les utilisations de langue
→ comment adapté au discours
- la notion de triangle de didactique
traditionnel
- dans le processus d'ins/app →
l'enseignant focalise sur l'ins
de l'écrit → parce qu'il
rencontre des difficultés avec
les approches de l'oral
→ généralement le support est un
support écrit
~~l'ass~~
- l'écrit pour une lecture
→ lire et comprendre
- l'ins de l'écrit → familiariser l'app
avec diff types de l'écrit

K.A

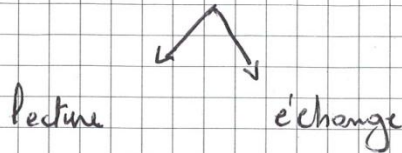
- On utilise pas les même normes de la langues
- Comment adapter un discours et pas l'enseignant et l'apprenant
- Dans l'enseignement de l'oral l'enseignant vocalise sur l'écrit
- La relation entre dire et ~~signifier~~ ne présente pas la réalité
- L'image liée à une progression
- Un écrit effacé par la forme
- Comment amener l'apprenant pour produire un discours?
- Que est ce que tu m'as pas compris? → reformuler pour introduire selon une nouvelle logique de l'oral
- Didactiques et régularisation des interactions en classe :
Lorsque on parle de l'interaction
- Dans le cours de l'oral l'enseignant repose principalement sur la parole sur la prise de parole, discours oral
- Il va avoir une monopolisation de parole
- Les enseignants ont tendance à monopoliser la parole
- Il va avoir une thématique → les compétences précédentes pour l'apprenti
- A l'oral il ya des indices (mimiques, gestes etc...) de créer et de faciliter la pertinence de vent de répétitions, reformulations
- Comment éviter que l'enseignant ne monopolise la parole?

B.S

D. d. de l'oral

4

Discours oral



- Il s'agit de la langue scolaire et la langue de l'extra-scolaire.

* Ce qui nous intéresse est l'utilisation des normes de langue.



Dans l'ense. de l'oral l'enseignant a tendance à l'écrit.

↳ Donc, l'ense. de l'oral ne passe pas à l'ense. de l'écrit

Ns visualisons l'écrit $\Rightarrow$ le texte, l'image

- les apprenants vont matérialiser leur représentation en focalisant sur l'image.

les images fixes proposent une progression dans l'espace et dans le temps.

Problématique: Comment écrire ?

* Le savoir à l'écrit $\Rightarrow$ des consignes

Comment amener l'apprenant à mobiliser les connaissances linguistiques dans un discours ^{cohérent} avec un locuteur.

- Exemple d'interaction $\Rightarrow$ Interrogation (lorsqu'il y a un vide pour former une compréhension)

- Une autre problématique $\Rightarrow$ l'opposant situe l'incohérence.

S.R

... l'adaptation d'un discours selon un contexte précis est une question fondamentale dans le processus de l'enseignement / apprentissage

- la langue parlée dans le para-
scolaire n'est pas la même qui est
utilisée à l'école => ce qui provoque
une difficulté dans l'apprentissage.

- une langue écrite fait appel à une
langue orale (compétence de production
écrite et compétence de production
orale) => lors, produire un discours
structuré reste une question délicate.

=> Comment, inciter l'apprenant à
développer une compétence intellectuelle
pour comprendre et produire un discours
cohérent?

Il faut situer le problème de ses
apprenant (dépister l'erreur, la
repture, l'enseignement doit effacer
l'ambiguïté.

K.N

19.02.2018

Les poteries => la langue de la rue

- La langue que nous utilisons au contexte scolaire et la langue que nous utilisons en dehors de la classe.

Comment exploiter une langue ?

un discours qui sera assimilé par l'apprenant et par l'enseignant lui-même.

- Dans le processus enseignant d'une manière générale on va se focaliser sur l'écrit (dégager une sphère à l'oral si support est un support écrit (l'écrite image).

- Il s'agit de la maîtrise de l'écrit (les règles grammaticales, écrit efficace par la forme

- Comment amener l'apprenant à mobiliser les compétences linguistiques et culturelles ?
Intervenir avec des interrogations, intervention de la part de l'apprenant

- Didactique de l'oral et régulation des interactions en classe : enseigner l'oral par

KN

7A

La langue que nous utilisons en contexte scolaire
et " " " " en dehors de la
classe.

* Moyen véhiculaire de construction des
connaissances

✓ Comment exploiter une langue ?

- Un discours qui sera assimilé par l'apprenant
et par l'enseignant lui-même.

- Dans le processus d'ens./App d'une manière générale,
on va se focaliser sur l'écrit (dégager une sphère
à l'oral). Le support est un support écrit (Texte -
image - dire ce que je vois, dégager une progression
dans l'espace et dans le temps (Anticipation
des événements))

- Il s'agit de la maîtrise de l'écrit (les règles
grammaticales, écrit efficace par la forme)

✓ Compréhension de l'écrit : L'enseignement de l'écrit
va installer une culture littéraire chez l'apprenant,
fait souvent appel à des consignes qui peuvent être
situées dans le scripteur.

- Interaction entre les enseignants et les apprenants

70%

Kahouadjir Noria

Groupe 302

7B

Travail en module des didactique
de l'oral: Synthèse du
Cours

B.B

9

le discours didactique : convaincre,
persuader une personne

- la prise de parole et les arguments

- le registre didactique caractérise
les œuvres et les textes

- l'intention essentielle est d'enseigner
de transmettre le savoir

- la situation de communication

- le discours didactique : transmettre les
informations

- traiter la motivation des enseignants
de langue et pour aussi mesurer la pertinence
l'oral c'est la langue parlée
c'est une interaction, communication
expression.

10/.

Le 19.02.2018

C.Y

M

didactique de l'oral.

discours oralisé



échange verbal.

Lg contexte scolaire



enseignement (apprentissage)



normes de la langue.

Lg extrascolaire



langue de la rue.

(pas de notions classiques)

ne

interacti

enseigne



difficulté
à l'oral

écrit



Le nouveau

- faut

- dans sa

matérialiser une pensée,

⇒
place focal de système éducatif,
(apprenants timides, de motiva
... etc.)

faire intervenir le petit,

- comment éviter que l'

- le faire
de

K.S.

12

- Nous n'utilisons pas la même langue.

- L'enseignant focalise sur l'enseignement de l'écrit $\Rightarrow$ on va dégager infère.

- Écrit le texte, l'image $\Rightarrow$ dessin.

- Le signifiant + signifié $\Rightarrow$ ne relève pas toujours la réalité.

- La centration des enseignants : la maîtrise de l'écrit $\Rightarrow$ comment enseigner l'écrit?

(les règles, la forme, le font...)

- L'enseignement de l'écrit $\Rightarrow$ familiariser l'apprenant avec le graphique (avec une intelligence individuelle).

- L'intérêt de l'écrit $\Rightarrow$ fait souvent appel à des consignes (la réflexion de l'apprenant, la médiation).

- Situer de l'incohérence (qu'est-ce que tu n'as pas compris?).

$\Downarrow$

l'enseignant doit reprendre la totalité (où est le vide?).

$\Downarrow$
c'est l'explication : reprendre les lacunes.

$\Downarrow$
introduire selon une nouvelle logique.

- Didactique de l'oral est régulation des interactions en classe.

- Enseigner l'oral pour les enseignants : repose principalement sur l'oral, prise de parole, discours oral.

- Il va avoir une monopolisation de parole.

- Il va avoir une thématique (les compétences précédentes) $\Rightarrow$ pour l'apprenant.

- Les indices de faciliter la pertinence $\Rightarrow$ ce sont les pauses, répétition, reformulation, la gestion.

- Comment éviter que l'enseignant monopolise la parole?

Comment fait parler les petits parleurs?

Les étudiants n'interviennent pas dans les séances d'apprentissage.

F.S

- * Une situation décrite celle de la langue utilisant dans les contextes scolaires et d'autre en dehors du contexte scolaire
- Parler de la langue tant qu'un moyen de transmission du savoir
- ~~l'oral~~ L'E/A de la L et l'oral passerait d'l'E de l'écrit
- L'association du signifiant/signifié peut se dégager une progression du sens
- La problématique de l'écrit se pose en fond et non pas en forme
- Compréhension de l'écrit passe par la compétence de l'oral.
- L'écrit fait souvent appel à des consignes va prendre le sens de la réflexion.
- A l'oral
- La didactique de l'oral et régulation des interactions dans la classe
- On estime la compétence à l'oral sur de l'enseignant

B. CH

19/02/2018

11h30

12

- L'échange verbal → oral.
- on n'utilise pas une même langue soit en c. Passé ou en (~~de~~ de) para. Passé.
- L'enseignement se focalise sur l'écrit.
- l'intervention des apprenants → faire orienter le prof vers les lacunes de ces apprenants.

- L'écrit est toujours le point le plus sûr dans les études car c'est la façon la plus correcte pour garder une trace de ce que en fait est surtout dans l'enseignement des langues... c'est vrai que l'échange verbal a son propre poids dans un enseignement ~~mais~~ dans un enseignement efficace l'apprenant doit participer dans son apprentissage car une fois il participe il aide son enseignant vers ces besoins.

Didactique de l'oral et régulation des interactions en classe.

- Interaction

- Enseigner l'oral pour les enseignants repose sur "le discours" "la prise de parole"

situation monopolisation $\Rightarrow$ le fait de vouloir d'interagir de la part de l'enseignant (et il va pas y avoir des interactions).

"Comment organiser une séance de l'oral."

L'apprenant trouve dans une situation
l'acte, l'attitude, l'ennui

- Des indices qui facilitent

+ les mimiques l'intonation la reformulation

Comment éviter que l'enseignant ne monopolise la parole ? (petit parleur) $\Rightarrow$ les app passifs - Timide - démotivés

Z. A

24

Didac de l'Oral

19.02.2018

à la lecture, les échanges verb. sont de l'Oral.
Nous n'utilisons pas la mm langue en extra /
extra scolaire psk ce sont pas les mm procédés
discursifs.

Prob : Comment adapter un discours qui permet
la construction de savoirs ? un discours qui sera
assimilé par l'enseg et par l'appr lui-même ?

=> Les L : ça sera en moyen qui met en relation
l'enseg et l'appr et le Savoir.

• Les interac font appel à une construction lang
où y a un écart par rappo à la L classique.
Les tex officiels, les programmes font appel à
l'ensegnt de l'Oral (comp et prod) -> la
difficulté chez l'enseg est de mobiliser les apprs
et les méths de l'ensegnt de l'Oral qui s'appuie
sur l'écrit. De l'ensegnt de l'écrit on tente
de dégager une sphère en rappo avec l'Oral. =
l'ensegnt de l'Oral passera par l'enseg de
l'écrit.

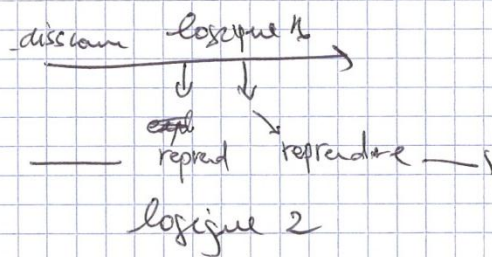
Signifiant + signifié => n'est pas l'ass. représen
de l' réalité

- discours qui permet la construction du savoir

25

intervention permet de ~~mieux~~ rendre le discours
~~plus~~ compréhensible et
élargir la vision

La deuxième explication $\Rightarrow$ risque



6 - didactique de l'âge et régulation des interactions
dans la classe.

- comment éviter que l'enseignant ne monopolise
la parole.

redondance : répétition,

Non et Prénom: T.S

G: 02

29

Module: Didactique de l'oral.

Comment l'objet de l'oral a été transféré à des conceptions d'ordre divergent?

Il faut savoir que: la lecture est un oral, l'échange verbal aussi est un oral, nous faisons appel à un discours oralisé dans différentes situations, tout cela revient à la didactique de l'oral.

Il s'agit de la langue que nous utilisons en contexte scolaire et la langue que nous utilisons en contexte extra-scolaire, ce n'est pas la même langue et ce n'est pas les mêmes procédures linguistiques. Ce qui nous intéresse c'est l'utilisation de la langue. Comment nous utilisons la langue?

Le discours qui a en relation: l'écrit. On est dans des linguistique ou la langue classique.

Dans l'enseignement l'enseignant a tout l'écrit, c'est une l'enseignement de production de l'écrit. L'enseignant utilise diverses approches et les s'appuie sur l'écrit. La sphère de l'écrit consacrant deux La forme de l'

La langue enseignée, oral et la t la parole dans la situation de même l'écrit la langue mais quand l'apprentissage ne peut être dans la situation de identification, ne peut être fait que le premier contact à l'écrit. L'apprentissage se perfectionne par l'écrit ces antérieures. L'enseignant oriente l'apprentissage de continuer son propre savoir.

Annexe II :

Echantillon du questionnaire d'enquête, 10/30

Université A.B. Tlemcen
Département de français

AA

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☒ Oui
☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☐ Rester concentré sur le cours
☒ Pallier aux insuffisances de la mémoire
☒ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard
☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☒ Oui
☐ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☒ Je synthétise.
☐ Je réécris.
☐ Je combine et connecte les notes.
☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

- ☒ Oui
☐ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

70%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

- ☒ Oui 100%
☐ Non

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☒ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☐ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre

.....

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☐ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☒ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

.....

10-Face à une question d'examen :

- ☐ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☒ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre

.....

;

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☒ Oui
☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☒ Rester concentré sur le cours
☒ Pallier aux insuffisances de la mémoire
☐ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard
☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☐ Oui
☐ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☒ Je synthétise.
☐ Je réécris.
☐ Je combine et connecte les notes.
☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

- ☒ Oui
☐ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

60%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

- ☒ Oui ...30...%
☐ Non

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☒ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☒ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☐ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☒ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

10-Face à une question d'examen :

- ☒ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☒ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre

;

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

☒ Oui

☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

☐ Rester concentré sur le cours

☐ Pallier aux insuffisances de la mémoire

☒ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard

☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

☒ Oui

☐ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

☒ Je synthétise.

☐ Je réécris.

☐ Je combine et connecte les notes.

☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)

☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

☒ Oui

☐ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

60%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

☐ Oui%

☒ Non

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☐ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☒ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☐ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☒ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

10-Face à une question d'examen :

- ☐ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☒ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre

;

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☒ Oui
☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☐ Rester concentré sur le cours
☐ Pallier aux insuffisances de la mémoire
☒ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard
☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☒ Oui
☐ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☐ Je synthétise.
☐ Je réécris.
☒ Je combine et connecte les notes.
☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

- ☒ Oui
☐ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

100%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

- ☐ Oui%
☒ Non

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☒ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☒ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☒ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☐ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

10-Face à une question d'examen :

- ☐ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☒ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre

;

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☒ Oui
☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☒ Rester concentré sur le cours
☐ Pallier aux insuffisances de la mémoire
☒ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard
☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☒ Oui
☐ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☒ Je synthétise.
☐ Je réécris.
☐ Je combine et connecte les notes.
☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

- ☒ Oui
☐ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

15.5%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

- ☐ Oui%
☒ Non

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☐ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☐ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☒ Autre

Est-ce que les notes que j'ai pris sont fidèles au discours de l'enseignant à 100%, choisir l'information pertinente.

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☐ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☒ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

10-Face à une question d'examen :

- ☐ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☒ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre

;

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☒ Oui
☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☐ Rester concentré sur le cours
☐ Pallier aux insuffisances de la mémoire
☒ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard
☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☐ Oui
☒ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☐ Je synthétise.
☐ Je réécris.
☒ Je combine et connecte les notes.
☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

- ☐ Oui
☒ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

45%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

- ☐ Oui%
☒ Non

Université A.B. Tlemcen
Département de français

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☒ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☒ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☐ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☒ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

10-Face à une question d'examen :

- ☐ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☒ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre

;

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☒ Oui
☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☐ Rester concentré sur le cours
☐ Pallier aux insuffisances de la mémoire
☒ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard
☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☐ Oui
☒ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☐ Je synthétise.
☐ Je réécris.
☐ Je combine et connecte les notes.
☒ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

- ☒ Oui
☐ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

90.0%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

- ☐ Oui%
☒ Non

Université A.B. Tlemcen
Département de français

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☒ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☐ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☒ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☐ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

10-Face à une question d'examen :

- ☒ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☐ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre

;

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☒ Oui
☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☐ Rester concentré sur le cours
☐ Pallier aux insuffisances de la mémoire
☒ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard
☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☒ Oui
☐ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☒ Je synthétise.
☐ Je réécris.
☐ Je combine et connecte les notes.
☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

- ☒ Oui
☐ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

100%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

- ☐ Oui%
☒ Non

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☒ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☐ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre

.....

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☐ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☒ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

10-Face à une question d'examen :

- ☐ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☒ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre

;

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☒ Oui
☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☐ Rester concentré sur le cours
☐ Pallier aux insuffisances de la mémoire
☒ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard
☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☒ Oui
☐ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☐ Je synthétise.
☐ Je réécris.
☒ Je combine et connecte les notes.
☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

- ☒ Oui
☐ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?

30.0%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

- ☐ Oui%
☒ Non

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☒ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☐ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre

.....

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☒ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☐ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

10-Face à une question d'examen :

- ☐ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☒ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre

;

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I

Pour les besoins d'une enquête en didactique en rapport avec un travail de recherche de thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre, objectivement, aux questions que nous vous proposons.

1-Est-ce que, pour vous, prendre des notes lors d'un cours est utile ?

- ☒ Oui
☐ non

2- Si oui, quelle est, pour vous, l'utilité de la prise de notes ?

- ☐ Rester concentré sur le cours
☐ Pallier aux insuffisances de la mémoire
☒ Organiser l'information et la structurer en vue d'une meilleure révision plus tard
☐ Autre

3-Considérez-vous votre compétence en prise de notes en cours comme efficace ?

- ☒ Oui
☐ non

4-Comment exploitez-vous vos notes ?

- ☐ Je synthétise.
☐ Je réécris.
☒ Je combine et connecte les notes.
☐ Je les considère en état (mes notes sont un discours cohérent)
☐ Autre.....
.....

5-Pour vos révisions, considérez-vous vos notes comme un support efficace ?

- ☒ Oui
☐ Non

6-Pour rédiger, à quel point vos notes vous sont-elles nécessaires ?
60%

7-Estimez-vous être capable de restituer les contenus des cours en vous appuyant sur votre mémoire ? Si oui à quel degré ?

- ☒ Oui ..20...%
☐ Non

8-Quand vous prenez des notes, la difficulté se situe au niveau :

- ☒ De l'écoute. J'entends mais le débit est trop rapide.
- ☐ La reformulation. Je ne trouve pas toujours les bons mots pour paraphraser.
- ☐ Le discours source (le contenu du cours) m'est incohérent.
- ☐ Autre

.....

9-Dans quelle mesure considérez-vous vos notes comme représentatives des cours ?

- ☐ Elles sont tout à fait fidèles aux cours
- ☒ Elles sont assez fidèles aux cours
- ☐ Elles ne sont pas du tout fidèles aux cours
- ☐ Autre

10-Face à une question d'examen :

- ☐ Je me souviens du discours de l'enseignant.
- ☐ Je revisualise de mémoire ce que j'ai noté.
- ☐ Autre ... Je me souviens du discours de l'enseignant et je récapitule avec les notes que j'ai prise.

;

Résumé :

L'objectif de ce travail de recherche est de mettre en exergue la logique de l'activité de la prise de notes en contexte universitaire. Ainsi, nous avons tenté de comprendre les différentes étapes d'une tâche qui suppose une transformation d'un discours « x », principalement oral où l'apprenant en situation de formation à l'université aura comme tâche de convertir et d'exploiter un contenu oral vers une production écrite ou synthèse cohérente via différentes techniques de la prise de notes. Pour ce faire nous avons proposé trois contextes d'études et d'analyses différentes dont la finalité est de concevoir les différents modes opératoires déployés par les étudiants dans un processus d'enseignement /apprentissage en FLE. Par ailleurs, nous proposons une lecture d'un modèle cognitif où interviennent les compétences intellectuelles de mémorisation, de sélection, de transformation et de synthèse. Ainsi, l'indice d'efficacité reposerait sur différents paramètres sociaux, linguistiques, intellectuels et référentiels permettant à l'apprenant de par des compétences acquises lors d'un continuum institutionnel d'être en mesure de faire de la prise de notes un outil référentiel dans la construction des savoirs.

Mots clés :

Prise de notes, discours, activité, transformation, compréhension.

ملخص :

إن الغرض من هذا البحث هو تسليط الضوء على منطق نشاط تدوين رؤوس أقلام في سياق الجامعة. وهكذا، حاولنا أن نفهم المراحل المختلفة للمهمة التي تنطوي على تحويل خطاب "x"، شفوي بشكل أساسي، حيث إن مهمة الطالب تكمن في تحويل واستغلال المحتوى الشفوي للإنتاج الكتابي أو توليف متماسك عبر تقنيات مختلفة لتدوين رؤوس أقلام. لهذا، فقد اقترحنا ثلاثة سياقات من الدراسات والتحليلات التي تهدف إلى تصميم أساليب الانتقاء المختلفة التي اقتناها الطلاب في عملية تدريس / تعلم الفرنسية كلغة أجنبية. بالإضافة إلى ذلك، نقترح قراءة لنموذج إدراكي يتضمن المهارات الفكرية للحفظ والاختيار والتحول والتوليف. وهكذا، فإن مؤشر الكفاءة سوف يستند إلى عدة معايير اجتماعية ولغوية وفكرية ومرجعية تسمح للمتعلم، من خلال المهارات المكتسبة خلال سلسلة مؤسسية، أن يكون قادراً على جعل تدوين الملاحظات أداة مرجعية في بناء المعرفة.

كلمات مفتاحية

تدوين رؤوس أقلام، خطاب، نشاط بيداغوجي، تحويل صيغي، فهم المحتويات.

Summary

The goal of this research is to highlight the logic of note-taking activity in a university setting. Thus, we have tried to understand the different stages of a task that involves a transformation of an "x" speech, mainly oral, where the learner in a training situation at the university will have the task of converting and exploiting a oral content to a written production or coherent synthesis via different techniques of note-taking. To do this, we have proposed three contexts of different studies and analyze whose purpose is to design the different modes of operation deployed by students in a teaching / learning process in French as a foreign language. In addition, we propose a reading of a cognitive model involving the intellectual skills of memorization, selection, transformation and synthesis. Thus, the efficiency index would be based on various social, linguistic, intellectual and referential parameters that allow the learner, through skills acquired during an institutional continuum, to be able to make note-taking a reference tool in the construction of knowledge.

Keywords:

Note taking, speech, activity, transformation, understanding.