

L'impact de la compétence de la prise de notes et du résumé dans la reproduction écrite en FLE ; pour une revalorisation de la de la compétence scripturale. Cas des Master 2 de français, U.A.B. Ulemcen

CHIALI RAMZI, Université Mohamed Ben Ahmed,
Oran 2, Laboratoire L.L.C, Algerie.

Résumé

L'objectif de la présente recherche est de comprendre l'impact de deux stratégies rédactionnelles dans la reproduction écrite efficace, en l'occurrence la prise de notes et le résumé. Dans une approche didactique et pédagogique, l'intérêt de ce travail est d'évaluer l'apport d'un enseignement spécifique de deux modalités de contraction d'un discours authentique ; dans un premier temps le texte oralisé et dans un second le texte écrit. A ce titre nous sommes penchés sur la valeur ajoutée à travers l'acquisition des compétences de P.D.N. et du résumé en contexte universitaire algérien en français langue étrangère dans la conception et la construction de la production écrite.

Mots clés : Reproduction écrite ; prise de notes ; résumé ; efficacité ; impact.

ملخص

إن الغرض من هذا البحث هو فهم تأثير إستراتيجيتي التحرير على الإنتاج الكتابي الفعال، كتدوين رؤوس الأقسام وكذا تقنية الملخص. في منهج علمي، تعليمي وتربوي فإن المراد من هذا العمل العلمي هو تقييم مدى مساهمة عملية تدريس محسن وإثبات فعالية التعليم المركز لنمطتين شكليتين و متميزين حول منهج تقليص النص الشفوي في الآن الأول والنص المكتوب في حتن ثان. على هذا النحو، فقد نظرنا في القيمة المضافة من خلال اكتساب مهارات في مجال تحرير رؤوس الأقسام وتقنية الملخص في سياق جامعي جزائري، باستعمال الفرنسية كلغة أجنبية في تصور وإنشاء التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: إنشاء كتابي، تدوين رؤوس أقلام، الملخص، الفعالية، التأثير.

1. INTRODUCTION:

L'acte rédactionnel, de par ses dimensions pratiques et cognitives, s'inscrivant dans un processus d'enseignement/apprentissage serait une pratique fondamentale dans l'acquisition et la construction des savoirs et connaissances. Dans ce sens, les travaux abordés affirment que l'écrit est une activité monogérée, un produit orienté, cohérent et cohésif. En d'autres termes, écrire n'est pas seulement une tâche conditionnée mais une méthode ou un moyen dont l'objectif est de garder trace, synthétiser, et de reproduire un discours cohérent à partir d'un discours oral ou écrit.

Cependant, l'écriture varie, change, et a des critères et des caractéristiques selon les besoins, les objectifs et les contextes d'apprentissage. Il ne s'agit alors pas de produire et reproduire un discours cohérent dont les contenus sont représentatifs des contenus enseignés, mais aussi formulés dans une approche individuelle et selon une conception et une représentation personnelle (Barré-de-Miniac :1992 ;1995 ;2000, Penloup 2005, Bronckart ; 2014)

La qualité de l'écrit à l'université dans sa construction cible dépend alors des modalités de rétention, d'analyse et restructuration des données par l'étudiants lui-même. Considérant que ce dernier est partiellement ou totalement autonome dans sa formation, il en va alors de son habilité à élaborer une stratégie efficace, avant, pendant et après le cours, en vue d'une assimilation concordante, critique ou juxtaposée aux enseignements dispensés. Il s'agit alors pour l'apprenant de réduire l'écart entre une volonté descriptive des savoirs et une réalité matérielle des connaissances, en vue de se situer dans une perspective de renouvellement des représentations mais aussi une analyse critique et personnelle de toute connaissance avant son assimilation totale, en exploitant, entre autres, la compétence de l'écrit et de l'écriture. Par ailleurs, Dézutter (2000) met le point en affirmant qu' «On s'intéresse au développement des compétences de lecture et écriture à tous les stades du parcours scolaire, y compris jusqu'à l'université. Il faut sortir d'une vision qui déplore des lacunes chez les étudiants et plutôt reconnaître qu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire et écrire. Même à l'Université, on a une responsabilité de former les étudiants à l'écriture selon les genres de textes qu'on leur demande,

et qui varient selon les disciplines étudiées.». En somme, l'apprenant devrait disposer d'une ou de plusieurs stratégies rédactionnelles dans une atmosphère autonome, afin d'accomplir sa formation dans les différents paliers institutionnels.

Dans un contexte plus précis, celui de la prise de notes (désormais P.D.N.), les enseignants souhaitent et exigent, même, des apprenants que soit acquise la compétence de P.D.N. Selon les propos de Danielle Omer (2005), les enseignants demandent la restitution du discours source selon des stratégies de notations des contenus dispensés. Ainsi, Les travaux sur cette notion s'orientent vers deux directions, les premiers se sont focalisés sur les langues premières (L1) et d'autres portent leur intérêt sur les langues secondes ou étrangères (Boch : 1998, 2000 ; Tutin, Grossmann : 2003 ; Piolat, 2001, 2003 ; Faraco et Kida : 2003 ; Omer : 2003, 2005 ; Bessonnat :1995, Dupont et al : 1992). D'autres chercheurs ont exploré d'autres problématiques ou plutôt d'autre phénomènes en nette ascendance chez les étudiants des universités et attestent que bon nombre d'apprenants sont incapables d'effectuer des tâches comme produire ou reproduire des textes cohérents en sortants des amphis, cela porterait préjudice à leur formation et à leur insertion socioprofessionnelle (Boch, 1998, 2000 ; Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998 ; Romainville, 2000a&b).

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. et la technique du résumé 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.

En tant que stratégie de compréhension dans les études supérieures, le résumé intervient dans l'amélioration de la mémoire, influençant ainsi l'apprentissage des apprenants (Rinehart, Stahl et Erickson, 1986 ; Rinehart, 1993). Ainsi, Demander aux apprenants de résumer améliore la qualité de leur reproduction écrite et influence considérablement leur réussite (Bean

et Steenwyk, 1984, Hare et Borchardt, 1984, Taylor, 1982, Taylor et Beach, 1982).

Selon les témoignages des apprenants, résumer consiste en une présentation des principales informations provenant de la lecture, de l'écoute ou des conférences. Ainsi, la P.D.N. de par sa conception s'inscrit dans la même perspective et est considérée comme une autre stratégie du même registre.

La situation telle que nous l'avons observée conduit indubitablement à se positionner comme interrogateur sur le phénomène en question. L'objectif pour nous sera, donc, à travers cette étude d'examiner et tenter de comprendre si la compétence de P.D.N. aurait un effet significatif sur la reproduction de l'écrit des apprenants en contexte universitaire algérien, d'une part et de comprendre l'apport de l'enseignement de la technique du résumé dans les productions individuelles des mêmes apprenants, d'autre part. En troisième lieu, l'étude tentera de déterminer laquelle des deux stratégies (P.D.N. ou résumé) se positionne comme la plus efficace pour améliorer la reproduction de l'écrit des mêmes apprenants. Pour se faire nous proposons une lecture globale des travaux qui citent et traitent des deux compétences et techniques rédactionnelles, afin de mieux traiter la problématique posée. Il s'agit pour nous de situer une interrogation didactique dans un contexte scientifique délimité par des travaux explicitant formellement les deux pratiques.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE:

Dans son monographie Carell (2007 :1) affirme que prendre notes de cours est largement accepté comme une stratégie pour augmenter l'attention des étudiants et la rétention du discours académique. La P.D.N. est intuitivement attrayante pour l'enseignant et est généralement considérée comme un moyen de faciliter le processus d'apprentissage.

La P.D.N. est admise comme efficace et valeur ajoutée dans l'acquisition du savoir (DiVesta et Gray (1972) ; Hartley, 1983, et Kiewra, 1985a), facilite l'apprentissage en activant des mécanismes attentionnels et en engageant les processus cognitifs de l'apprenant à coder, intégrer, synthétiser et transformer (Mueller & Oppenheimer, 2014). Par ailleurs, la P.D.N. est ob-

servée comme profitable dans le sens où les notes prises servent de référentiel externe d'informations, cela permet une révision et un stimulus de rappel des contenus entendus. Néanmoins, Olive et Barbier (2017 : 2) mettent l'accent sur sa complexité qui entremêle la compréhension du discours et la production de l'écrit en engageant plusieurs opérations cognitives centrales, telles que l'intégration, l'inférence, la planification et l'évaluation.

La majorité des résultats en didactique et en psychologie de l'éducation (Piolat, 2000 ; 2003) ont montré que la P.D.N. est un outil puissant pour synthétiser et mémoriser. Il favorise particulièrement l'intégration des connaissances en aidant les noteurs à structurer le contenu et à l'intégrer de manière à faciliter la compréhension. Kobayashi, 2006; Nye, Crooks, Powley, & Tripp, 1984; Williams & Eggert, 2002) Slotte et Lonka, 1999, 2001, Lahtinen, Lonka et Lindbloom-Ylaenne, 1997. La majorité des chercheurs ont, ainsi, ciblé principalement les apprenants natifs en langue anglaise ou française. Leur apport s'est centré sur le rôle que joue la P.D.N. tantôt sur le développement de leur mémoire de travail et tantôt sur la place qui peut avoir la technique de la prise de notes sur la compréhension des discours oraux ou écrits, Kiewra, 1983, 1987, 1989, Benton, Kim, Risch et Christensen, 1995.

Autres chercheurs vont explorer le comportement des apprenants non natifs plus exactement les apprenants plurilingues et leur rapport avec la stratégie de la prise de notes. Dans leurs travaux ceux-là ont examiné si l'on peut considérer la P.D.N. comme un facteur facilitateur ou non de l'apprentissage de la lecture et le type de notes que les apprenants prennent lorsqu'ils sont face à un discours oral. Dunkel, 1988a, 1988b; Dunkel & Davy, 1989; Hale & Courtney, 1994; Liu, 2001; Faraco, Barbier, & Piolat, 2002

Barbier (2003) affirme que maintes études sur la production écrite en L2 montrent que les apprenants plurilingues utilisent les deux langues acquises pour effectuer les opérations cognitives nécessaires à la composition de leur texte. Entre autres, Barbier et al (2014) expliquent que les travaux sur l'écriture peuvent également alimenter la recherche sur la P.D.N. .En d'autres termes, les étudiants ont acquis des procédés relatifs à la P.D.N. dans leur langue native (le cas de nos participants). Dans ce cas les noteurs utilisent leurs acquis pour pallier leurs carences en Ln (Faraco, 1997a ; Barbier, Fa-

raco, Piolat, Roussey, & Kida, 2003)

Un certain nombre d'études ont exploré l'effet de la P.D.N., soit dans sa fonction d'encodage, soit dans sa fonction de mémorisation, sur la compréhension orale ; certaines d'une manière générale tandis que d'autres sont plus spécifiques. (Olive et Barbier, 2017). 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).

Notons aussi que la P.D.N. est également liée aux différences individuelles entre apprenants d'une Ln. Les examens portent sur la relation entre le niveau académique (apprenant diplômé/ ou non), la compétence en la langue et la P.D.N.. Ces résultats suggèrent que les différences individuelles, telles que la compréhension de l'oral et le statut académique affectent le contenu et la qualité des notes prises.

Par ailleurs, il est nécessaire de remarquer que dans 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 qui déterminent la qualité des notes.

Dans un article, Ghabanchi et Hadji Mirza (2010 : 54) affirment que le processus du résumé implique l'extraction de l'essentiel et des principaux thèmes de ce qui est lu tout en intégrant les détails dans un ensemble cohérent. Le résumé dépend en amont des compétences linguistiques de base des étudiants, des capacités d'inférence, et des connaissances acquises en contexte antérieurs.

Dans sa thèse de doctorat Otero (2006) a estimé que les tâches globales, comme la rédaction de résumés, permettraient aux apprenants de se connecter activement et d'intégrer les unités d'informations présentes dans chaque document, ce qui nous conduit à un apprentissage efficace à long terme. En quelque sorte, les informations pertinentes seront traitées plus len-

tement, ce qui donne à l'élève l'occasion de construire une compréhension isolée des principales unités d'information dans les documents.

Taylor, 1986; Winograd, 1984 pensent que les activités du résumé ont le potentiel de relier les processus de lecture et d'écriture. En cherchant précisément de telles opportunités, un nombre croissant d'enseignants ont intégré le résumé dans leurs salles de classe. À l'instar du rendement de la lecture, la capacité de résumer semble impliquer de nombreuses dimensions et prend l'expérience et la pratique appropriées pour acquérir des compétences. Les chercheurs ont identifié des différences de développement dans la rédaction de résumé.

Il est clair que la confection d'un résumé nécessite une réflexion et une prise de décision. En d'autres termes, le travail consiste à comprendre comment les idées du texte se rapportent, réduire des informations importantes à un niveau donné d'organisation générale, et finalement, rapporter l'essentiel par écrit (Rinehart, Stahl et Erickson, 1986 ; Pressley, 1990).

Par ailleurs, Les chercheurs ont tenté de voir les effets de la prise de notes et du résumé sur des participants qui pratiquent la langue anglaise comme une langue étrangères. Selon (Khavazi et al, 2018) les résultats de ses recherches ont révélé que les stratégies de la P.D.N. et du résumé étaient efficaces pour améliorer la compréhension de l'oral des apprenants iraniens, ce qui nous donne une lecture de l'intérêt que porte la recherche en ce contexte et la diffusion des études sur un public à large spectre.

Le résumé et la P.D.N. sont identifiés dans la littérature comme des stratégies cognitives qui peuvent faciliter l'apprentissage en permettant aux apprenants d'enregistrer et de réfléchir sur l'information (Faber, Morris et Lieberman, 2000). 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. De même, le résumé nécessite tri, sélection et combinaison des informations, ce qui peut conduire à une meilleure compréhension de l'information (Boch & Piolat, 2005; Friend, 2001). Bien que les chercheurs examinent souvent la P.D.N. en dehors du résumé. Dans leur ouvrage Marzano, Pickering et Pollack (2001 :30) ont regroupé les résumés

et la P.D.N. sous prétexte que les deux activités exigent que les apprenants distillent l'information sous une forme parcimonieuse et synthétisée.

3. METHODOLOGIE:

Pour mener la présente étude nous avons sélectionné 200 étudiants au département de français de l'U.A.B. de Tlemcen. Tous les sélectionnés sont en Master avec une moyenne d'âge de 21.6 ans. Tous les participants étudiaient le français en tant que langue étrangère pendant 3 années débouchant sur une licence. Remarquons que les participants de cet échantillon forment un groupe hétérogène à dominante féminine avec (n= 120 filles) et (n=80 garçons).

3.1 Procédure:

Pour la présente étude, un cours d'une heure (approximativement 10.000 mots) a été dispensé aux participants de master (1) à la faculté des langues étrangères au département de français (UABT). Pour mieux rendre le cours accessible aux étudiants, nous avons pensé à ralentir le débit du cours de -50 pour cent soit 83.33 mots /mn. Le cours traite le sujet de « l'université à l'heure de la mondialisation et les TICE dans la formation universitaire ». Nous pensons que la proximité entre le contenu dispensé et les réalités sociales que connaissent les apprenants permettrait de focaliser sur la pertinence du contenu. Des 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 afin de nous permettre de suivre les notes prises par les participants. Nous avons scindé le discours de l'enseignant en unités thématiques selon la méthode de Faraco, Barbier, & Piolat, (2002). Le découpage de ce dernier nous a donné 20 unités thématiques où chaque unité est décomposée en unité de sens. C'est sur la base de ces unités thématiques que nous procédons à une évaluation des copies des participants.

Pour les besoins de l'étude, l'homogénéisation de l'échantillon s'est faite comme suit : nous avons ciblé un module important, dans le cursus des participants, de par son volume horaire dépassant les 192 heures durant leur

curus de licence. Sur cette base, nous avons éliminé de l'échantillon tous les participants qui ont failli à ce module durant les 3 années de leur formation. Les participants prêts à l'étude sont de 120. La répartition de l'échantillon se fait par le biais de la technique de l'échantillonnage simple aléatoire.⁽³⁾

Dans un premier temps, les participants de l'échantillon ont été divisés en quatre groupes distincts dont trois sont expérimentaux avec 30 participants chacun et un groupe de référence témoin avec 30 participants aussi.

3.2 Pré-test:

Nous avons soumis les participants à un pré-test se déroulant de la façon suivante:

Nous avons demandé aux participants d'assister au cours et de prendre des notes. En se basant sur les notes prises, nous leur avons demandé d'écrire un texte à l'image du discours oral enseigné. L'évaluation de cette production écrite se fait sur la base des unités thématiques déjà présentes dans le discours source. Comme nous l'avons prévu, chaque unité thématique se constitue d'unité de sens. Ainsi, nous octroyons à chaque unité de sens une mesure de 2, ce qui nous donne à chaque unité thématique la mesure 10.

Les deux tâches données aux participants seront évaluées comme suit: pour la première tâche (la P.D.N.), nous observons les similarités des notes prises par les participants et les unités thématiques du discours source. Pour la deuxième tâche (le résumé), nous avons analysé les occurrences des prises de notes, et aussi le nombre d'unités thématiques incluses dans leurs résumés et le nombre d'idées supprimées. Enfin, nous avons évalué le degré de similarité entre chaque résumé et le texte source en utilisant une analyse sémantique latente (LSA, Landauer, Foltz et Laham, 1998). Enfin, nous demandons aux participants de l'échantillon d'élaborer une transformation du discours oral en une production écrite fidele au discours source, en se basant cette fois ci sur l'exercice du résumé et leur prise de notes.

La cohérence interne du test a été mesurée à 0,76 en utilisant la méthode de fiabilité de l'échelle d'Alpha de Cronbach. (Cortina, 1993). Les résultats obtenus seront traités par le logiciel Statistica.10.

4 ANALYSE DES DONNEES:

Nous entamons un examen des statistiques descriptives pour connaître les caractéristiques de notre échantillon et aussi choisir les paramètres les plus appropriés, Graphique (3.1)

La figure (3.1), nous informe sur la dispersion des notes des participants dans le pré-test. Selon le graphe les points sont regroupés autour de leur moyenne à l'exception de quelques observations atypiques (Outliers). Ces points représentent les notes des participants excellents et aussi les participants les plus faible et qui seront exclus de notre étude. Par conséquent, la moyenne peut être considéré comme un indicateur fiable du niveau de notre échantillon. ⁽⁴⁾

Graphique (3.1) Boite à Moustache de production écrite au pré-test:

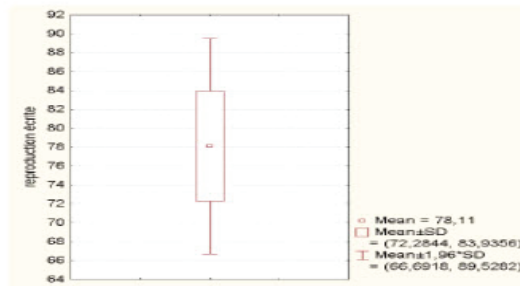


Tableau (3.1) : Statistiques descriptives de l'échantillon

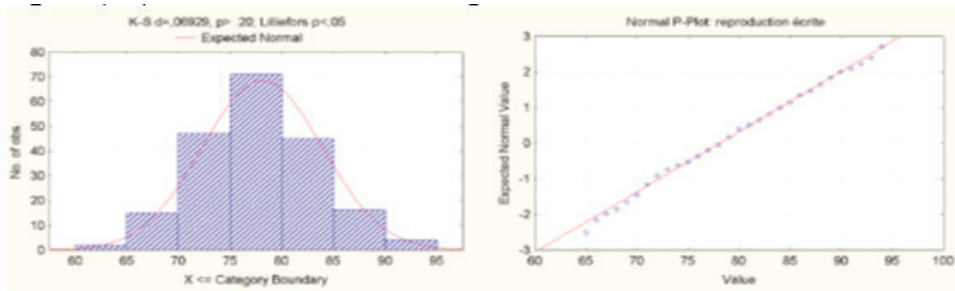
	Total	G1 (PDN)	G2 (R)	G3 (PDN/R)	G4 (T)
Moyenne	78.11	78.15	77.85	79.90	78.88
Ecart- type	5.82	5.03	5.40	5.42	5.50

Selon le tableau (3.1) les quatre groupes donnent des moyennes et des écart-types (intervalle de confiance) presque similaires. Pour consolider nos résultats, nous procédons à un test d'égalité des moyennes et des écart-types

entre les groupes. Dans ce cas, nous pouvons conclure que les groupes de notre expérimentation sont homogènes.

Ce test suppose une distribution normale des moyennes de chaque groupe. Or, la théorie statistique stipule dans le cas des petits échantillons (dans notre cas 30 dans chaque groupe) la distribution des moyennes suit une loi normale. La variable initiale suit une loi normale. Pour cela, nous avons choisi le test de normalité Kolmogorov Smirnov.

Figure (3.2) Test de normalité Kolmogorov Smirnov:



Les résultats du test de normalité de Kolmogorov Smirnov figure (3.2) indique une statistique KSD= 0.06929 avec une probabilité > 0.20. Ce qui nous induit à constater que les notes des participants suivent une loi normale. Donc, les moyennes suivent une loi normale. Ces résultats nous permettent de faire une analyse de la variance. Ensuite, nous élaborons un test d'égalité des moyennes en utilisant une analyse de la variance. Les résultats sont présentés dans le tableau (3.2).

⊕ **Tableau (3.2)** Résultats du test ANOVA entre les groupes (reproduction écrite)

SC	MC	Ratio de Fisher
SSA=112	37.33	F=1.44
SSE=726	25.93	
SST=838	-	

D'après les résultats de l'analyse de la variance indiqués dans le tableau (3.2) tous les groupes présentaient le même niveau dans la reproduction écrite lors du pré-test (F= 1.44).

L'étape suivante consiste à déterminer le niveau des participants aux techniques du résumé et aussi de prise de notes, afin de comparer le niveau entre chaque groupe, pour avoir une idée claire et précise sur les compétences des candidats.

Tableau (3.3) : Statistiques descriptives du PDN et Résumé:

		Tota I	(PDN)	(R)	(PDN/ R)	(T)
PDN	Moyenne	7.74	7.53	7.60	7.88	7.96
	Ecart- type	2.81	2.43	2.44	2.62	2.20
Résum é	Moyenne	10.2 0	10.35	10.47	10.83	10.5 7
	Ecart- type	1.37	1.65	1.29	1.85	1.22

Le tableau (3.3) nous donne un aperçu sur les moyennes et les écarts-types de chaque groupe concernant la P.D.N. et le résumé. Les résultats du test montrent que les groupes ont un niveau presque similaire dans les deux activités. Cependant, il est important de noter que le niveau des participants dans P.D.N. est un potentiellement inférieur à la moyenne avec des écarts-type relativement importants, ce qui peut se traduire par une grande différence de niveau entre les plus faibles et les excellents sachant que dans les deux cas les candidats restent au dessous de la moyenne. Par contre, nous remarquons que les participants ont un niveau au dessus de la moyenne avec des écarts-type relativement faibles par rapport à ceux de la prise de notes. Une analyse de la variance confirme ce constat (voir le tableau 3.4)

4.2 Post-test:

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'échantillon a été reparti en quatre groupes, trois expérimentaux et un groupe témoin. Nous avons proposé une formation et un renforcement quant aux stratégies de la P.D.N. et la stratégie du résumé et le troisième groupe recevra un consolidation des deux techniques, et le résumé et la P.D.N.. Le groupe témoin ne fera l'objet d'aucun renforcement.

Le perfectionnement de ces stratégies va s'échelonner sur quatre semaines continues.

Pour le groupe de P.D.N., les participants ont reçu des instructions sur la dite technique tout en soumettant les participants à une cadence de parole d'un conférencier (un enregistrement) et leurs subir une pression temporelle similaire à l'environnement du cours dispensé au pré-test (Piolat 2001,2004).

Selon les résultats des recherches de Boyle (2007) et Fabre et al (2000) la plupart des apprenants n'ont pas appris à prendre des notes, ou ils sont enseignés à un moment relativement tardif au cours de leur processus d'apprentissage. En outre, Gray et Madson, (2007) pensent que lorsqu'on montre aux élèves une structure pour la P.D.N., cela améliore souvent la qualité de leurs notes. Selon les propos de Quintus et al (2012 : 30), les étudiants en cours de sciences mettant en œuvre la méthode de P.D.N. de Cornell avaient une moyenne de 10-12% plus élevée que les étudiants du semestre précédent qui n'utilisaient pas cette méthode. Pour ce fait, nous nous appuyons sur la méthode de Cornell pour former nos participants.

Pour le renforcement dans la technique de résumé, nous nous sommes appuyés sur l'omniprésence de cette stratégie dans la majorité des modules dispensés au cours de leur licence. Néanmoins, nous avons initié nos participants à la technique de résumé sur des supports oraux vu que les étudiants ont une formation du résumé sur des supports écrits.

Les participants du groupe de résumé ont appris à utiliser les lignes directrices pour résumer les enregistrements d'écoute en une session et lors d'une autre session, ils ont pratiqué le résumé des enregistrements oraux en utilisant toutes les directives donné par le formateur. Au cours des 4 séances de 90 minutes. La démarche est simple, les participants de ce groupe résumement les enregistrements destinés à la formation, puis ils procèdent à une autre écoute pour vérifier leurs résumés et enfin ils examineront la compréhension de ces écoutes avec l'instructeur.

Pour le troisième groupe la formation sera à double directives. Les participants de ce groupe auront un renforcement sur la stratégie de la P.D.N.

et aussi les techniques du résumé

Après cette période de renforcement ou de formation, l'échantillon sera soumis au même test de départ (le pré-test).

Subséquentement, nous proposons un autre exercice où nous avons demandé aux participants de l'échantillon de nous faire un résumé bien structuré sans abréviations et en utilisant des phrases complètes du discours source, en se basant uniquement sur les notes prises (Olive et barbier, 2017). Cette tâche prendra une vingtaine de minutes.

Après l'évaluation du post-test, nous avons remarqué que les moyennes obtenues par les participants sont vouées à la hausse. Pour éclaircir ces dits changements nous avons utilisé des outils statistiques.

Tableau (4.1): Statistiques descriptives de la reproduction écrite (post test)

Tableau (4.1) : Statistiques descriptives de la reproduction écrite (post test)

	Total	(PDN)	(R)	(PDN/R)	(T)
Moyenne	84.12	82.02	85.26	90.08	79.12
Ecart- type	4.92	5.24	4.89	4.23	5.61

Hormis le groupe témoin, les résultats présentés dans le tableau (4.1) montrent une augmentation dans le niveau de la reproduction écrite des autres groupes. L'examen des écart-types nous induit à dire que l'écart du niveau au sein de chaque groupe a diminué à l'exception du groupe P.D.N., ce qui nous a poussé à vérifier l'origine de l'augmentation du niveau au sein de ce groupe. En effet, ce sont les participants les plus excellents dans la P.D.N qui ont poussé la moyenne du groupe vers la hausse. Le plus frappant dans ces résultats est que le groupe (PDN/R) a enregistré les plus hauts niveaux et aussi un écart-type relativement faible par rapport aux autres groupes. Ces constats

ont été vérifiés en utilisant une analyse de variance.

4.3 Analyse de l'effet de la prise de notes sur la reproduction écrite:

L'analyse que nous utilisons pour répondre à la première question : la reproduction écrite des participants est-elle affectée par la P.D.N. ? Le test a révélé des effets significatifs pour la P.D.N.. Comme on peut le voir, le niveau de signification était inférieur à 0,05 ce qui a mené à la conclusion qu'il y avait une différence entre le groupe qui a eu une formation en P.D.N. et le groupe témoin. En d'autres termes, les participants du groupe expérimental ont obtenu des résultats significativement meilleurs que les participants du groupe témoin qui n'ont eu aucune formation en P.D.N..

4.4 Analyse de l'effet du résumé sur la reproduction écrite:

ANCOVA a été réalisée et les hypothèses requises ont été vérifiées. Le niveau de signification est 0.00 ce qui est inférieur à la valeur de confiance de 0.05 indiquant que la différence entre les scores post-test des deux groupes sont statistiquement significatifs. La taille de l'effet (effect size) est $f = 0.76$; si l'on se fie aux balises de Cohen (1988) la taille de l'effet est très grande. A noter, une relation significative entre la co-variable (pré-test) et la variable dépendante (post-test), comme indiqué par la valeur partielle de η^2 de 0,89. Par conséquent, nous concluons que l'hypothèse nulle de la présente étude a été rejetée et qu'il y avait un effet significatif de la stratégie de résumé sur la reproduction écrite des apprenants.

4.5 Analyse de l'effet de la prise de notes et le résumé sur la reproduction écrite:

La troisième question concernait la différence significative entre la P.D.N. et le résumé sur la production écrite des apprenants. Le t-test des échantillons indépendants a été effectué sur des scores du post-test afin de trouver la réponse à la question. Le niveau de signification est 0,002, ce qui est inférieur à la valeur de l'intervalle de confiance de 0,05, ce qui indique que la différence entre les résultats du post-test des deux groupes est statistiquement significative. Par conséquent, l'hypothèse nulle a été rejetée. En effet,

on constate entre la stratégie de résumé et la stratégie de P.D.N. un impact important sur la reproduction écrite des apprenants.

5. CONCLUSION:

Le but de l'étude est d'explorer l'effet de la stratégie de résumé et de la P.D.N. sur la reproduction écrite des apprenants algériens. L'étude a adopté un plan quasi-expérimental. La première hypothèse était que la stratégie de P.D.N. n'avait pas d'impact significatif sur la reproduction écrite des apprenants. Cependant, les résultats de ANOVA ont indiqué que la différence entre les groupes témoin et expérimental (groupe prenant des notes) était statistiquement significative, et que le groupe de P.D.N. a surpassé le groupe témoin et que l'hypothèse nulle a été rejetée. Conformément à la conclusion de la présente étude nous avons constaté que plus le niveau de compétence des apprenants en matière d'expression orale, de lecture et d'écoute était élevé, plus ils choisissaient d'utiliser des stratégies formelles d'apprentissage.

En ce qui concerne l'effet positif de la stratégie de P.D.N., la conclusion de la présente étude est conforme aux études de Piolat et al (2005) Bonner et Holliday (2006), Olive et al (2017) Quintus et al (2012), Khavazi et al (2018). La charge cognitive supplémentaire impliquée dans la P.D.N. pendant l'écoute peut également contribuer à la profondeur du traitement de l'information. De plus, nous avons constaté que la P.D.N. permet aux apprenants de prêter plus d'attention aux points essentiels et de se préoccuper moins des détails triviaux.

La deuxième hypothèse nulle était que la stratégie du résumé n'avait aucun effet significatif sur la reproduction écrite des apprenants. Encore une fois, les résultats de l'ANCOVA indiquaient que la différence entre les résultats post-test des groupes témoins et résumés était statistiquement significative, et par conséquent, le groupe qui a reçu une formation sur les techniques du résumé surpassait le groupe témoin et la seconde hypothèse nulle était rejetée également. En outre, en résumant, les apprenants retraitent l'information et la reconstruisent, en utilisant leurs propres mots.

BIBLIOGRAPHIE:

- 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
- Carrell, P. L. 2007. Notetaking strategies and their relationship to performance on listening comprehension and communicative assessment tasks. *TOEFL Monograph Series*, 35.
- 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.
- 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.
- Dabène Michel. Marie-Claude Penloup, 1999 : L'écriture extra-scolaire des collégiens des constats aux perspectives didactiques. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°20, 1999. *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, sous la direction de Gilbert Ducancel et Michel Dabène. pp. 199-201.
- Donohoo, J. (2010). Learning how to learn: Cornell notes as an example. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 224-227
- Einstein, G. O. (1985). Note-taking, Individual Differences, and Memory for Lecture Information. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 522-532.
- Fabre-Cols Claudine. Barré-de Miniac (Christine). - Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. In: *Revue française de pédagogie*, volume 136, 2001. Entrer, étudiant, réussir à l'université. pp. 181-182.
- Faraco, M., Barbier, M.-L. & Piolat, A. (2002). A comparison between L1 and L2 note-taking by undergraduate students. In S. Ransdell & M.-L. Barbier (Volume, Eds.), *New Directions in Research on L2 Writing* (pp. 145-167). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ghabanchi, Z., & Haji-Mirza, F. (2010). The effect of summarization on inter-

mediate EFL learners' reading comprehension and their performance on display, referential and inferential questions. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(9), 53-60.

- 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.
- 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.
- 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.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011), *Le Français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG
- 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.
- 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
- Parpette, C. (2010), « Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire », in Parpette, C. et Mangiante, J.-M. (dir.), « Faire des études supérieures en langue française », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 47, Paris, CLE International, pp. 106 -115.
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort of note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1-22.
- Piolat. A et Boch. F (2004) Apprendre a noter et apprendre en notant .

- Piolat, A., Olive, T., & Kellog, R. T. (2004). Cognitive effort of note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1-22.

NOTES:

- (1) Nous désignons par « construction cible » toutes les productions et synthèses élaborées par les étudiants en fin cours, de matière ou enseignement spécifiques.
- (2) Nous avons choisi de réduire le débit du cours vu que les participants de l'échantillon ne sont pas natifs. Le rythme rapide pénalise fortement les participants non natifs du discours oral
- (3) Un échantillonnage aléatoire simple est basé sur le principe que tous les éléments de la population ont une probabilité égale (non nulle) de faire partie de l'échantillon.
- (4) La moyenne ne peut être toujours un bon paramètre pour décrire les groupes de l'échantillon, d'où l'utilisation de la médiane.
- (5) La méthode de Cornell est un format à deux colonnes dans lequel un papier est plié en longueur avec environ un tiers de l'espace à gauche du pli pour l'enregistrement des idées principales, et les deux tiers restants de l'espace à la droite du pli pour enregistrer les détails.

