



**HAL**  
open science

# Analyse des paramètres temporels de l'activité de prise de notes en langue seconde : une étude-pilote

Martine Faraco

► **To cite this version:**

Martine Faraco. Analyse des paramètres temporels de l'activité de prise de notes en langue seconde : une étude-pilote. Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage, 2002, 21, pp.45-62. hal-00134185

**HAL Id: hal-00134185**

**<https://hal.science/hal-00134185>**

Submitted on 1 Mar 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# ANALYSE DES PARAMÈTRES TEMPORELS DE L'ACTIVITÉ DE PRISE DE NOTES EN LANGUE SECONDE : UNE ÉTUDE-PILOTE

Martine Faraco

## Résumé

*L'activité de prise de notes est considérée ici comme un terrain favorable pour étudier les ressources cognitives et les stratégies utilisées en langue seconde dans une tâche contraignant la mémoire de travail. En effet, trois grandes activités sont engagées dans la prise de notes : comprendre, écrire et lire. Cette contribution rend compte d'une étude-pilote traitant de la prise de notes d'un cours universitaire en langue seconde (français) pour quatre scripteurs japonophones avec un natif pour contrôle. Faisant l'hypothèse que les pauses de l'écriture correspondent à un moment où le noteur réfléchit pour traiter, en temps réel, l'information dans sa mémoire de travail, cette étude présente l'originalité d'observer les pauses de l'écriture du scripteur pendant sa prise de notes. Grâce à un logiciel de traitement de l'activité scripturale, il est possible de « voir » où se situe le coût cognitif dans la prise de notes (i. e. au plan de la macrostructure ou de la microstructure du discours de l'enseignant). Les résultats montrent qu'un non-natif compétent en prise de notes et en langue seconde arrive à concurrencer, dans une certaine mesure, un natif dans cette activité.*

Mots-clés : prise de notes, langue seconde, français de spécialité, discours argumentatif, mécanismes cognitifs et métacognitifs, savoir-faire, mémoire de travail, temps réel, pause.

## Abstract

Temporal parameters analysis of notetaking activity in second language: a pilot study.

*The notetaking activity is here considered as a way to understand second language writer's cognitive resources and strategies within a task constraining working memory. Actually, three main linguistic activities are involved in notetaking: understanding, writing and reading. This contribution reports a pilot study about notetaking in second language (French) with four Japanese noters and a native as a control. From the hypothesis in which the writing pauses correspond to a moment when the writer thinks to manage, on line, informations in his/her working memory, this study presents the originality to observe writing pauses during his/her notetaking. Thanks to a software for treatment of scriptural activity, it is possible to « see » where is located resource demand in notetaking (i.e. at the level of the macrostructure or of the microstructure of the lecture). The results show that a competent non-native in notetaking and in second language is able to challenge, to some extent, a native in this kind of activity.*

Keywords : notetaking, second language, French for specialists, argumentative discourse, cognitive and metacognitive mechanisms, working memory, real time, pause.

---

FARACO, Martine, (2002), Analyse des paramètres temporels de l'activité de prise de notes en langue seconde : une étude-pilote, *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, vol. 21, p. 45-62.

## 1. Problématique

Cette étude-pilote<sup>1</sup> s'inscrit dans la perspective générale des recherches portant sur la prise de notes (PN) en milieu universitaire. Il est possible, en effet, que le caractère complexe de cette activité puisse nous éclairer sur certains mécanismes cognitifs (traitement des informations dans la mémoire de travail : saisie conceptuelle du cours, sélection et hiérarchisation des informations puis reformulation personnelle) et métacognitifs (travail de référencement à des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme : schéma de texte, schéma de tâche, schémas discursif/rhétorique) (Faraco, 2000). En PN, le sujet focalise son attention sur la compréhension orale des informations, données par un enseignant, dans un domaine de spécialité. C'est ainsi que l'étudiant trie celles-ci en fonction de leur degré d'importance et reformule le contenu informatif de ce qu'il entend sur une feuille, en une sorte d'aide-mémoire personnalisé. La spécificité de la PN provient de ce que ces trois activités se font simultanément et pratiquement en temps réel. En général, les étudiants natifs francophones disposent d'un certain nombre de savoir-faire conventionnels (i.e. abréviations, icônes, mise en page, etc.) et personnelles, qui leur permettent de capter plus d'informations sous contraintes temporelles.

Notre perspective s'infléchit plutôt sur les activités de PN en langue seconde (L2)<sup>2</sup>. Nos informateurs NNs, inscrits dans un cursus LEA Europe<sup>3</sup>, font des études de spécialité dans une université d'accueil. En France, la plupart des enseignements se déroulant de façon magistrale, prendre des notes pour garder trace écrite du cours dans une mémoire externe, est un passage obligé pour les révisions et réussite des examens. Or, il y a coût cognitif supplémentaire pour ces NNs dû tout d'abord à la persistance de certaines difficultés linguistiques qui se manifestent à plusieurs niveaux (français général, français de spécialité et français de type argumentatif) et ensuite à la nécessité d'un contrôle incessant de planification métacognitive de la PN, c'est-à-dire jugement de faisabilité de leur activité d'écriture et de la fiabilité de leur saisie conceptuelle, par référence à la mémoire à long terme.

---

1 Cette étude-pilote a fait l'objet d'une communication présentée au IIIe Colloque International de la COFDELA : *Perspectives cognitives en linguistique appliquée et didactique des langues*, Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse (France), 26-28 octobre 2000. Ce travail a servi de préliminaire à une étude portant sur un nombre de sujets plus important (Faraco *et al.*, 2002).

2 Vu les contraintes temporelles dont nous avons disposé pour cette étude-pilote, nous n'avons travaillé que sur le français. Nous menons actuellement une étude comparative entre PN sur trois L1 (anglais, espagnol et japonais) avec un contrôle en L2 (français).

3 Ce cursus intégré s'inscrit dans le programme d'échanges Erasmus-Socrates et associe huit universités. Dans ce programme pluridisciplinaire trilingue, sont étudiées deux langues étrangères et des disciplines d'application telles que droit, économie, gestion, commerce international, technique (en fonction de l'université). À l'issue de quatre années d'études, l'étudiant, ayant reçu une formation internationale, est titulaire de trois diplômes européens.

La présente étude a pour but de mettre au point l'utilisation d'une technique d'analyse des paramètres temporels de l'écriture, déjà testée en psychologie cognitive dans l'étude des caractéristiques temporelles de la rédaction en langues maternelle (L1)<sup>4</sup> et seconde (Barbier, 1998). En fait, nous voudrions pouvoir confirmer ou infirmer les résultats obtenus dans les précédentes études empiriques, par une étude d'ordre plus expérimental, permettant de quantifier les données observées d'ores et déjà recueillies.

## 2. Hypothèses

Deux précédentes études empiriques (Faraco, 1997a et 1997b) ont permis de dégager deux types de PN en L2 dont les différences ont été principalement attribuées au degré de familiarité à la tâche de PN elle-même. Nous avons ainsi identifié deux types de scripteurs : NN plus familier à la technique de PN et NN moins familier.

Pour ce dernier, la spécificité argumentative du discours de l'enseignant est difficilement compréhensible et par conséquent la consignation des articulateurs logiques et des phrases de transition n'apparaît pas. En outre, parties explicatives, parenthèses et exemples sont absents ou bien déconnectés de la logique générale. Nous avons émis l'hypothèse que l'activité de PN pour le NN moins expert se caractérisait par un plus grand décalage temporel entre sa production écrite et le stimulus oral que pour un NN expert (ou un N) par méconnaissance, entre autres, du système d'abréviations. On peut supposer que l'analyse des paramètres temporels *on line* montrera une configuration particulière des pauses d'écriture, laquelle reste à déterminer.

Pour le NN plus expert, le décalage temporel entre stimulus oral et retranscription écrite devrait être moins important. Ceci pourrait s'expliquer par une utilisation d'abréviations, certes plus instables que celles des Ns, mais également plus personnelles donc plus accessibles. La mise en page (Faraco, 1997b) devrait également jouer un rôle déterminant surtout comme relais de la structure logique. En tout cas on peut, a priori, penser que les pauses correspondant à la structuration du discours devraient être plus longues et/ou plus fréquentes.

Il serait peut-être trop simple de dire que tout N va montrer une meilleure expertise en PN qu'un NN et donc une meilleure consignation du contenu informatif du cours et de sa structure argumentative. Encore faudrait-il tenir compte de facteurs tels que l'expertise dans le domaine de spécialité ou encore des caractéristiques propres au discours de chaque enseignant : débit de parole, répétitions, reformulations...

---

<sup>4</sup> Ici les termes langue maternelle et langue première seront considérés comme synonymes et utilisés indifféremment par commodité.

### 3. Protocole expérimental

#### 3. 1. Participants

Pour identification des facteurs infléchissant la performance des NNs en PN (cf. étude longitudinale Faraco, 1997b), nous avons choisi quatre sujets non-natifs qui présentent une constante à savoir une L1 commune<sup>5</sup>, nos informateurs non natifs sont tous japonais<sup>6</sup>. Nous avons toutefois choisi de prendre respectivement deux locuteurs ayant un niveau de français très avancé (NNs+) et deux autres ayant un niveau intermédiaire (NNs-). Les deux variables, autres que purement linguistiques, sont celle du degré de familiarité à la tâche de PN en français (PNf +/-) et celle de la familiarité au domaine (+/-). Pour contrôle, nous prévoyons la participation d'un N. Voici un tableau récapitulatif des informations utiles concernant nos informateurs :

Participant	Niveau de français	Expertise en PNf	Expertise du domaine	Études en France
St	N	+	-	Bac +2
T	NN+	+	-	Bac +7
H	NN+	+	-	Bac +5
Su	NN-	-	+	Bac +1
A	NN-	-	-	Bac +0

**Tableau 1**  
*Profil des participants*

#### 3. 2. Appareillage

L'appareillage consiste en un logiciel G-Studio<sup>7</sup>, relié à une tablette graphique Wacom (*Tablet Driver. Utilities for PC*) pour mesure des paramètres temporels de la PN en L2 (se reporter à la Représentation schématique du matériel utilisé, en annexe 1). Nous n'étudierons pour l'instant, même si G-Studio donne une multitude d'autres informations, que la longueur et la répartition des pauses en millisecondes (ms).

Le support audio est un enregistrement d'un cours enregistré pour le téléenseignement d'Aix et destiné aux étudiants français de DEUG de l'université de Provence. Il s'agit d'une unité

---

<sup>5</sup> Pour gommer les différences pouvant provenir éventuellement d'une langue maternelle différente.

<sup>6</sup> Le choix a porté consciemment sur des sujets très différents de ceux que nous examinerons plus tard (i.e. les étudiants européens du cursus LEA Europe) parce que nous pensions que les différences de comportement seraient plus visibles avec ce type de participants.

<sup>7</sup> Pour une description de ce logiciel, se reporter à Chesnet David, Guillabert Fabrice & Esperet Eric (1994).

d'enseignement de littérature intitulée *Récit et interprétation* dans laquelle est étudié un commentaire d'Umberto Eco à propos de son roman *le Nom de la Rose*. Le débit du discours original de l'enseignante a été ralenti (-30 %). L'extrait sur lequel porte l'expérience dure 12 minutes et comprend 1792 mots soit un débit de 149,33 mots/mn.

### 3. 3. Expérience

#### 3. 3. 1. Déroulement de l'expérience

L'expérience a été menée individuellement pour chaque participant dans un box isolé, en présence du seul expérimentateur. Les consignes ont été préalablement lues au participant. En début de séance, il est annoncé à chacun des participants qu'il doit effectuer trois tâches : répondre à un questionnaire sur son expérience de la langue française ; écouter un enregistrement d'un cours universitaire de littérature en notant les informations importantes pour s'en souvenir ; passer ensuite un test sur les connaissances qu'il aura retenues de ce cours.

#### 3. 3. 2. Consignes

La tâche expérimentale fait l'objet d'une explication minutieuse au participant. L'enquêteur donne des informations sur le contenu du cours lui-même. Le professeur y parle d'un livre d'Umberto Eco *le Nom de la Rose*. L'étude porte plus précisément sur un commentaire écrit après ce roman que l'on appelle une apostille (ce mot est épelé). Avant que l'expérience ne commence réellement, l'enquêteur rappelle le peu d'importance de l'orthographe et donne des explications techniques. Ces dernières touchent essentiellement à la manipulation de la tablette graphique et du stylo ainsi qu'aux éventuels changements de page :

- *au moment où le magnétophone se met en marche, faire un point dans le coin en haut à gauche de la feuille, collée sur la tablette graphique.*

- *pour changer de feuille, taper avec la pointe de votre stylo dans 'je passe à la page suivante'.*

- *quand la PN est complètement terminée, taper avec la pointe du stylo 'j'ai fini'.*

La tâche de vérification des connaissances n'a pas réellement été effectuée, même si elle a suscité de nombreuses questions de la part des participants. Pour l'expérience suivante (Faraco *et al.*, 2002) nous avons procédé à un test de vérification de la compréhension du contenu du cours par le biais d'une série de questions.

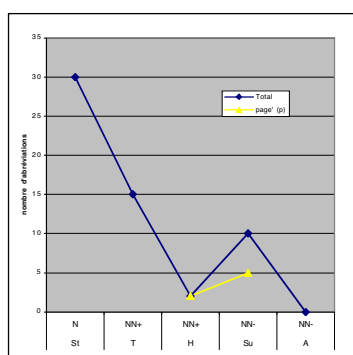
## 4. Analyse qualitative des données

L'observation portera sur des données d'ores et déjà identifiées lors des précédentes études (cf. 2). Pour ce faire, nous partirons d'une observation formelle (mise en page, abréviations, icônes) pour aller vers une observation portant sur le fond des PNs (structuration, présence de mots logiques, créations lexicales, contresens et reformulations).

#### 4. 1. Formes des prises de notes

Tous les preneurs de notes adoptent systématiquement une mise en page comportant uniquement des tirets pour les moins compétents, auxquels s'ajoutent des retraits et des mises en paragraphes pour les plus compétents. Les NNs+ semblent structurer davantage les PNs que les NNs-. La N, pour sa part, adopte une forme plus linéaire.

En ce qui concerne les abréviations, les comportements scripturaux se différencient nettement. C'est, comme l'on pouvait s'y attendre, la N qui en utilise le plus (une trentaine, soit trois fois plus que les NNs qui les utilisent). A, la NN la moins compétente, n'en utilise aucune et Su, la seconde NN moins compétente, en utilise une dizaine, dont la moitié symbolise le mot *page*<sup>8</sup>(p.). Les deux NNs identifiés comme compétents adoptent chacun une attitude totalement différente : T en utilise une quinzaine, et les 2 abréviations relevées pour H renvoient toutes deux au mot *page*. De même, cette dernière n'utilise que 3 icônes<sup>9</sup> et les deux NNs- n'en utilisent quasiment pas. La N en utilise 11 contre 7 pour le NN+ (T) (cf. figure 1).



**Figure 1**  
*Utilisation d'abréviations par informateur*

8 Il nous a semblé que cette indication était nécessaire puisque la N utilise des abréviations ne se rapportant pas au mot *page* et, par conséquent, que négliger ce facteur pouvait fausser les résultats.

9 « Les signes iconiques comme les flèches, les deux points, le signe "égale", mettent en relation des unités en se substituant aux connecteurs ou fonctionnent comme des signaux de hiérarchisation soulignant le découpage du texte en paragraphes, ce qui revient à 'empaqueter' des énoncés en unités macrotextuelles en recourant à une logique graphique sans équivalent oral. » (Branca-Rosoff, 1998 : 288).

À l'issue de cette rapide observation, il semble donc acquis que les abréviations et icônes constituent une technique commune aux preneurs de notes expérimentés. Se dessine ici une différence entre les NNs+ : le comportement scriptural de T paraît se rapprocher de celui de la N.

#### 4. 2. Contenu des prises de notes

Rien ne peut être dit à propos des articulateurs logiques du discours puisque nous n'en trouvons pas de réellement explicites, mis à part des chiffres 1,2,3 renvoyant aux différents arguments énoncés par l'enseignante. Peut-être ce cours universitaire ne se prête-t-il pas particulièrement à une telle observation.

Les reformulations semblent nous donner plus d'indications : la N en fait 8, les NNs+ assez peu (2 pour H et 3 pour T), et les NNs-, aucune. Pour ces deux derniers participants, la création lexicale porte sur le même mot *ambiguë* traduit par l'une comme *bigue* et par l'autre comme *ambidigue*. Les contresens, eux aussi, sont assez révélateurs de la réelle compréhension du contenu du cours par les participants. La N en fait deux dont l'un touche sans doute à sa « déformation universitaire ». Juriste de formation, elle écrit *fonction présidentielle* pour *fonction pénitentielle* de la lecture. Peut-être pouvons-nous inférer ici le caractère automatique de la PN, car rien ne nous dit qu'elle n'a pas compris le sens général du cours, même si ce n'est pas son domaine d'études universitaires. Les deux NNs- font toutes deux 3 contresens et, bizarrement la NN qui était classée parmi les deux compétents en fait 5. L'autre NN compétent (T) n'en fait aucun.

Nous pouvons supposer, dès à présent, que le NN+ (T) a mieux compris le contenu du cours que la NN+ (H). Les NNs- (Su et A), quant à elles, ne l'ont sans doute pas bien saisi. Nous poserons, comme préalable à l'analyse quantitative de l'analyse des pauses, que nous devrions « voir » un comportement similaire pour le NN le plus compétent (T) et la N.

### 5. Analyse quantitative des pauses

#### 5. 1. Planification préalable de l'analyse des données

##### 5. 1. 1. Découpage du corpus enregistré

L'enregistrement a été ensuite retranscrit de façon linéaire mais, par la suite, il était nécessaire que le texte soit découpé, le plus objectivement possible, en unités de sens et propositions. Le support étant oral, il était nécessaire d'obtenir un découpage non pas syntaxique, mais sémantique. Nous avons donc défini préalablement un certain nombre de critères pour permettre de délimiter l'unité de sens et la proposition. L'unité de sens recouvre un paragraphe regroupant



une (ou plusieurs) proposition(s) se rapportant à la même idée ; on a une nouvelle proposition, chaque fois que l'on a une indication supplémentaire. Nous avons ensuite appliqué « la méthode des juges »<sup>10</sup> pour découper le texte. Nous avons obtenu le découpage du corpus retranscrit en annexe 2.

### 5. 1. 2. Étiquetage des pauses

Nous voulons observer le moment où le stylo du scripteur, dans sa PN, s'arrête ou bien quitte le papier. En effet, il est possible que ces pauses correspondent à un laps de temps pendant lequel s'effectue un travail cognitif de traitement de l'information dans la mémoire de travail. Il s'agit donc pour nous de localiser à quel niveau textuel se fait ce traitement en L2, c'est-à-dire au niveau de la microstructure (au niveau du mot) ou de la macrostructure (au niveau de la proposition ou de l'unité).

Grâce au logiciel G-Studio, nous avons fait un travail d'étiquetage des pauses, en fonction de catégories qui ont été définies comme suit :

P1 = pause intra-mot ;

P2 = pause inter-mots ;

P3 = pause inter-propositions ;

P4 = pause inter-unités de sens<sup>11</sup>.

Nous avons fixé, avant d'effectuer cet étiquetage, un seuil minimal de 250 ms, puisque, au-dessous de ce seuil, il est habituel de considérer la pause comme faisant partie intégrante de l'activité graphique de l'écriture (i.e. ajout de l'accent sur une lettre ou encore ajout de la barre du *t*,...). La limite maximale au-dessus de laquelle la pause ne sera pas prise en compte est fixée à 100 000 ms.

### 5. 2. Comptages

Après le traitement des données effectué par G-Studio, nous avons converti les résultats en feuilles de calcul Excel pour procéder à différents comptages ayant essentiellement trait à la

---

<sup>10</sup> Il s'agit de demander à des juges (choisis au hasard et non spécialistes du domaine) de proposer un découpage du texte en leur donnant les mêmes critères de découpage, précédemment définis. L'enquêteur construit ensuite un texte découpé en harmonisant les différents découpages ainsi obtenus. Nous avons fait appel à cinq juges.

<sup>11</sup> « *Pauses intra-mot : en position intermédiaire d'un mot. Pauses inter-mots : entre la position terminale d'un mot et le début d'écriture du mot suivant. Pauses inter-propositions : entre la position terminale du dernier mot de la proposition et le début du premier mot de la proposition suivante. Pauses inter-phrases : entre la position terminale du dernier mot d'une phrase jusqu'au début du premier mot de la phrase suivante.* » (Barbier, 1998). Nous avons remplacé ici les pauses inter-phrases par les pauses inter-unités de sens.

moyenne et au nombre de pauses. Le tableau 2 de la page suivante présente ainsi la durée moyenne pour chaque catégorie de pauses et chaque participant :

Type de pause	St (N)	T (NN+)	H (NN+)	Su (NN-)	A (NN-)
P1 intra-mot	431,6	570,21	633,9	558,24	674,10
P2 inter-mot	608,8	1745,85	2437,6	1105,09	1435,67
P3 inter-prop°	3287	5513,76	7843,8	13112,6	17820,4
P4 inter-unité	2998	6946,3	10656,64	17736,47	25834,71

**Tableau 2**

*Moyennes des durées (en ms) par catégorie de la pause et par participant*

Pour tous les informateurs :  $P_1 < P_2 < P_3 < P_4$ , c'est-à-dire que la pause intra-mot est celle qui a la plus petite durée suivie, par ordre croissant, de la pause inter-mots, de la pause inter-propositions et enfin de la pause inter-unités.

Si on postule que la pause correspond à un moment où l'informateur réfléchit, il semble que plus l'unité est large, plus elle demande de temps pour le traitement cognitif et donc va en augmentant du mot jusqu'à l'unité de sens. En effet, il est d'ores et déjà acquis pour la L1 que le coût impliqué durant une pause est plus important au début ou entre les unités syntaxiques les plus larges (phrase et proposition). Rappelons qu'ici le découpage du cours donné par l'enseignant ne suit pas une logique syntaxique mais sémantique.

Pour la N, les pauses intra- et inter-mots se situent au-dessous de la seconde et les traitements inter-propositions et inter-unités demandent plus de temps. En général, chez les NNs, la moyenne se situe au-dessus de la seconde pour la pause inter-mots ; c'est-à-dire que, dès la limite du mot dépassée (et quelquefois avant), le travail du NN est déjà plus coûteux en charge cognitive que pour le N.

Pour les pauses inter-propositions et inter-unités :  $ST < T < H < SU < A$ . Le problème chez les NNs- est que ce coût est démesuré pour la structuration inter-propositions et inter-unités (de l'ordre de 13 à 26 secondes). Il ne faut pas oublier que pendant ce temps le discours de l'enseignant se poursuit, expliquant la très grande déperdition d'informations pour ce type de participants.

Le tableau 3 précise quelque peu le précédent tableau en indiquant le nombre de pauses par catégorie et pour chaque informateur :

Type de pause	St (N)	T (L2+)	H (L2+)	Su (L2-)	A (L2-)
P1 intra-mot	128 (34%)	79 (37%)	38 (26%)	61(43%)	49 (46%)
P2 inter-mot	198 (52%)	87 (40%)	71 (48%)	43 (31%)	32 (30%)
P3 inter-prop°	25 (7%)	13 (6%)	13 (9%)	15 (11%)	5 (5%)
P4 inter-unité	26 (7%)	36 (17%)	25 (17%)	21 (15%)	20 (19%)
Total	377 (100%)	215 (100%)	147 (100%)	140 (100%)	106 (100%)

**Tableau 3**  
*Nombre de pauses par catégorie de la pause et par participant*

Il semble se dessiner un consensus entre le LN et le LNN+ (T) : le nombre total de pauses est plus élevé que chez les autres noteurs et ce, même si la PN de T est plus courte. Donc, il y a sans doute plus de travail de structuration de l'information chez ces participants puisque l'on note une différence très nette entre le groupe intra- et inter-mots et le groupe inter-propositions et inter-unités. Les pauses pour le premier groupe sont plus fréquentes mais plus courtes tandis que pour le second les pauses sont moins fréquentes mais plus longues. Ceci peut laisser à penser que normalement le traitement du mot, au titre de petite unité, est plus rapide que celui des unités supérieures comme la proposition ou l'unité. Les NNs-, eux, montrent un total de pauses relativement moins élevé mais des longueurs démesurées pour le traitement des unités de macrostructure, en particulier pour le traitement inter-unité. Ceci laisse soupçonner un possible « décrochage » au niveau de la notation scripturale, dû à un « décrochage » de compréhension.

Le tableau 4 indique la fréquence de mots notés (nombre de mots notés sur nombre de mots prononcés), la fréquence de propositions notées (nombre de propositions notées sur nombre de propositions prononcées) et la fréquence d'unités de sens notées (nombre d'unités notées sur nombre d'unités prononcées). Pour un preneur de notes compétent, les résultats devraient se rapprocher de 1. En examinant le tableau 4 (page suivante), nous obtenons les classements suivants du preneur de notes le plus performant au moins performant : Fréquence de mots notés (St > H > T > Su > A) ; Fréquence de propositions notées (St > T > H > Su > A) ; Fréquence d'unités notées (T > St > H > Su > A).

	St (N)	T (NN+)	H (NN+)	Su (NN-)	A (NN-)
Mots	0,15	0,06	0,08	0,04	0,03
Propositions	0,38	0,31	0,29	0,27	0,20
Unités	0,63	0,65	0,58	0,56	0,44

**Tableau 4**

*Fréquence de notation pour les mots, les propositions et les unités de sens pour chaque participant*

La première indication est que la N et la NN+ (H) prennent des notes de façon plus linéaire que les autres participants. Pour la fréquence de notation des propositions, c'est la N qui obtient un meilleur résultat que le NN+ (T), bien que celui-ci se distingue généralement des autres NNs par de meilleurs résultats. Enfin, c'est le NN+ (T) qui, cette fois, cerne le mieux les unités de sens par rapport à la N et aux autres NNs.

Dans le tableau 5 qui suit, un dernier calcul a été fait concernant le nombre de mots notés par proposition :

	St(N)	T (NN+)	H (NN+)	Su (NN-)	A (NN-)
Mots notés	0,42	0,18	0,24	0,15	0,17

**Tableau 5**

*Fréquence de mots notés par proposition pour chaque participant*

Nous voulions ainsi vérifier qu'une proposition ne contenait pas qu'un seul mot mais les résultats ne sont pas probants et indiquent simplement que la PN est plus linéaire pour la N et la NN+ (H).

## 6. Remarques conclusives

Cette étude-pilote semble indiquer que les observations empiriques faites jusqu'à présent sont confortées par l'analyse des paramètres en temps réel. Nous avons ici étudié, en particulier, le nombre et la durée des pauses, lesquels semblent correspondre à la trace d'une réflexion pendant laquelle le scripteur n'écrit pas. En effet, quand il s'agit de recueillir les informations prononcées par un enseignant, le travail du NN se trouve ralenti par sa méconnaissance des techniques de la PN elle-même (abréviations, icônes...). À cela s'ajoutent son niveau linguistique et/ou son degré

d'expertise au domaine qui affectent grandement sa compréhension, cette difficulté se traduisant sur la feuille par des contresens, des créations lexicales et une impossibilité à reformuler *on line* et avec des mots personnels ce que dit l'enseignant.

L'intérêt de ce travail touche à la localisation du traitement cognitif du scripteur au plan de la structure textuelle. Le scripteur traite les informations en fonction des microstructure et macrostructure textuelles. En effet, en L1, le coût impliqué dans les unités les plus larges (ici propositions et unités de sens) est plus grand que celui qui est nécessaire au traitement des unités plus petites que sont les mots. Ce travail se caractérise par une durée des pauses inter-propositions et inter-unités plus longue que pour les pauses inter-mots ou intra-mot. Or, les NNs les moins compétents prennent, dès le départ, un temps trop long pour traiter les mots et donc ne suivent pas la logique de traitement des Ns. Par contre, les NNs compétents (en PN et en L2) semblent concurrencer les Ns dans l'activité de PN et saisir assez fidèlement le contenu informatif du cours tout en adoptant la logique de traitement suivie généralement par les Ns.

## 7. Limites et perspectives

Nous nous trouvons maintenant, pour la future étude expérimentale qui va porter sur un large échantillon d'étudiants de LEA Europe (Faraco *et al.*, 2002) dans une perspective de recherches totalement inversée par rapport à celle de départ. En effet, l'idée qui avait sous-tendu ce travail, à la base, était d'aider les étudiants étrangers du cursus LEA Europe à mieux s'adapter aux techniques de PNs quand ils venaient étudier en France, les NNs non familiers à cette technique connaissant de grands problèmes d'adaptabilité.

Curieusement, un suivi transversal des PNs des NNs a montré que ces derniers développaient des comportements stratégiques de compensation leur permettant de bien répondre (sinon mieux que les Ns) aux exigences académiques d'une université d'accueil française. Cette observation empirique se trouve ici confirmée par la présente étude-pilote. Serait-il possible que la PN en L2 cristallise alors une activité dans laquelle pourrait apparaître une stabilisation des connaissances par instabilité linguistique ? Cela pourrait nous aider à mieux saisir le processus d'utilisation de stratégies compensatoires dans une résolution de tâche pour des sujets qui n'y sont pas familiers, voire à accélérer la familiarisation à une technique inconnue ou mal connue quelle qu'elle soit.

À long terme, nous voudrions trouver un compromis expérimental plus fidèle à ce qui se passe sur le terrain. Il nous reste donc à résoudre l'équation entre la pratique de PN dans un « vrai » cours et la situation de laboratoire qui, elle, présente l'avantage de pouvoir quantifier les observables. En situation réelle, le sujet est soumis à des variables multiples : contrainte temporelle (un cours

dure au minimum 1h), discursive (degré de familiarité à la PN, intérêt ou non pour le sujet du cours), pédagogique (types d'inducteurs employés par l'enseignant) (Piolat, à paraître : 9-12), motivationnelle (réussite aux examens) etc. La situation expérimentale, pour sa part, présente des contraintes inhérentes à la propre méthodologie adoptée : ergonomique (difficulté d'utilisation de la tablette graphique), acoustico-phonétique (support enregistré), interlocutive (impossibilité d'interroger le professeur ou un camarade).

## Bibliographie

BARBIER, M.-L. (1998). *Rédaction en langue première et en langue seconde. Indicateurs temporels et coût cognitif*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

BRANCA-ROSOFF, S. (1998). Abréviations et icônes dans les prises de notes des étudiants. In Bilgerr M., Eynde K. & Gadet F. (éds) *Analyse linguistique et approches de l'oral*. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste, Leuven-Paris : Peeters, p. 288-299.

CHESNET, D. ; GUILLABERT, F. ; ESPERET, E. (1994). G-Studio : Un logiciel pour l'étude en temps réel des paramètres temporels de la production écrite. *L'Année psychologique*, 94, p. 283-294.

FARACO, M. (1997a). Technique de prise de notes en français spécialisé. *Le Français dans le Monde*, 287, p. 38-40.

FARACO, M. (1997b). Étude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire français. *Asp*, (GERAS, Université Victor-Segalen Bordeaux 2) 15/18, p. 41-54.

FARACO, M. (2000). Prise de notes : quelles compétences pour les Européens ?, In Collès, L.; Dufays, J.-L.; Fabry, G.; Maeder, C. (éds.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, De Boeck, Collection Savoirs en pratiques, p. 131-138.

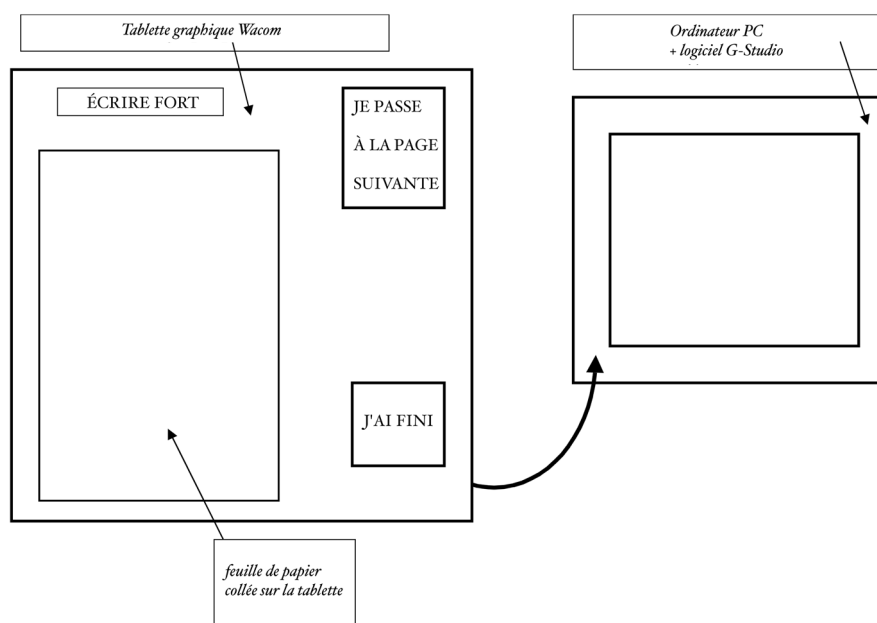
FARACO, M.; BARBIER, M.-L.; PIOLAT, A. (2002). A comparison between notetaking in L1 and L2 by undergraduate students. In Rijlaarsdam (Series ed.) & Randsdell, S.; Barbier, M.-L. (Volume eds.). *Studies in Writing*, vol. 11: *New Directions for Research in L2 Writing*. Dordrecht: Kluwer, p. 145-167.

FARACO, M. ; KIDA, T. ; BARBIER, M.-L. ; PIOLAT, A. (2002). Didactic prosody and notetaking in L1 and L2. In Bel B. et Marlien I. (éds) *Proceedings of the first international conference Speech Prosody 2002*, Aix-en-Provence (France) 11-13 avril, p. 287-290.

PIOLAT, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : Puf. Que sais-je ?

PIOLAT, A. (à paraître). *Méthodes de travail universitaire pour psychologues*. In Press Éditions, Paris, p. 1-62.

## Annexes



**Annexe 1**  
*Représentation schématique du matériel utilisé*

## Annexe 2

*Découpage du texte d'Umberto Eco*

Code :

Annexe 2 : cours support segmenté

code de segmentation :

1 = pauses intra-mot [ 1792 mots ]

2 = pauses inter-mots [1793 pauses inter-mots]

3 = pauses inter-propositions

4 = pauses inter-unités sémantiques (\*\*\*)

5 = pauses inter-blocs sémantiques (\*\*\*\*\*)

6 = pause début

7 = pause fin (dernier fichier seulement)

**En gras** : annonces, transitions

[64 pauses inter-propositions]  
[ 17 pauses inter-unités]  
[ 8 pauses inter-blocs]<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Dans ce travail, pauses inter-unités et inter-blocs sont confondues.

## 6 - L'Apostille *le Nom de la Rose*, le roman d'Umberto Eco - 5

\*\*\*\*\*

Umberto Eco est un sémioticien italien contemporain, spécialiste de l'étude des signes et médiéviste. - 3  
Depuis 1982 (date de publication du *Nom de la Rose*) il est aussi romancier. - 5

\*\*\*\*\*

Dans une interview, il explique le passage à l'écriture romanesque par son goût pour le jeu et pour les défis - 3  
et il distingue les deux écritures : écriture romanesque, écriture d'essai, sans les hiérarchiser. - 4

\*\*\*  
**D'une part** l'écriture théorique : elle cherche à résoudre un problème, à défendre des conclusions en argumentant. - 3  
De cette écriture il n'y a **donc** qu'une argumentation possible, une seule bonne interprétation. - 4  
\*\*\*

**Alors que** dans l'écriture romanesque, l'écrivain met en scène des contradictions, des ambiguïtés. L'auteur ne prend pas parti et laisse place à l'interprétation du lecteur. - 5

\*\*\*\*\*

**Notre premier ensemble de remarques** sur l'apostille du *Nom de la Rose* sera une réflexion sur ses fonctions. - 4  
\*\*\*

**A partir de ce que nous venons de dire**, on peut comprendre la différence qui existe, et que fait Eco, entre le roman *le Nom de la Rose* et l'apostille. - 3  
Le roman, lui, théoriquement, n'a besoin d'aucun guide de lecture, puisque plusieurs interprétations sont permises, licites. - 3

**Or**, Eco lui adjoint une préface, non, pas une préface, une postface, une apostille. Ce qui signifie une addition faite en marge d'un récit. - 3

**Donc** n'étant pas une préface, elle n'est pas destinée à être lue avant, - 3

**mais** c'est une postface écrite après coup, en réponse aux lettres des lecteurs (ce qui justifie en partie sa présence). - 3

Il s'agit d'une réponse collective - 3

**mais** qui ne répond pas pourtant à tout. - 3

**En effet**, Eco explique qu'il se refuse à figer l'interprétation parce que ce serait convenir à la conception du roman dont on vient de parler (voir la page 6) - 3

et il se refuse également à répondre aux questions qu'il juge oiseuses (par exemple p. 84). - 5

\*\*\*\*\*

**Que fait donc Eco dans sa postface ?** - 3

Et je donnerai **d'abord** les grandes articulations de l'argumentation. - 4

\*\*\*

**Tout d'abord** il en justifie l'écriture (ce qui confirme en quelque sorte que cette écriture ne va pas de soi). - 4

\*\*\*

**Ensuite** il raconte pourquoi et comment il a écrit son roman. - 3

**D'abord** pourquoi un roman historique situé au Moyen-Age. - 3



**Et puis** comment. - 5

\*\*\*\*\*

**Et il y répond** en donnant des indications précises sur l'écriture du *Nom de la Rose*, - 3  
en déléguant la parole à un narrateur personnage, un moine âgé qui raconte un épisode de sa jeunesse, - 3  
en se donnant pour contrainte un monde, le monde médiéval, celui qu'il élabore en fonction de données historiques, culturelles, et des besoins de l'intrigue, - 3  
et en faisant de son narrateur un personnage qui ne comprend pas ce qui se passe et en qui le lecteur peut donc se reconnaître. - 4

\*\*\*

**Autre procédé**, il pense, l'auteur écrit donc en pensant à un lecteur, - 3  
un lecteur qui tombe dans le piège qui lui est tendu, un lecteur qui devient le complice de l'auteur (ou qu'il essaie de faire devenir le complice de l'auteur) - 3  
- puisqu'il s'agit d'une enquête donc d'hypothèses dans lesquelles on se perd et de labyrinthes à l'image de celui de la bibliothèque. - 3

**Donc** l'auteur pense à un lecteur, non pas à un lecteur identifié qui répond à sa demande. \*

**Au contraire**, Eco se défend d'avoir fait un livre commercial - 3  
et classe son roman dans la catégorie de la littérature post-moderne - 3  
qui, contrairement à la littérature moderne, ne cherche pas à rompre avec le passé mais qui, dit-il, le revisite avec ironie. - 5

\*\*\*\*\*

**D'où deux idées-forces sur lesquelles va porter notre deuxième point :** - 3

**d'une part** écrire c'est construire le lecteur, - 3

**d'autre part** lire c'est donner au texte du sens et l'interpréter, construire donc une signification. - 5

\*\*\*\*\*

**Deuxième point** sur l'apostille : roman et lecture. - 4

\*\*\*

**Premièrement, donc, écrire c'est construire le lecteur.** - 3

Et la construction du lecteur est le titre d'un chapitre (p. 54) qui conclut théoriquement les propos précédents - 3

où Eco explique qu'il a voulu donner aux premières pages, pages longues, difficiles, une fonction pénitentielle pour que le lecteur mérite sa lecture - 3

ou, plus sérieusement, pour qu'il prenne le bon rythme, pour qu'il adopte une allure adéquate pour la totalité du texte. - 4

\*\*\*

Construire le lecteur ça peut se développer en **trois propositions.** - 4

\*\*\*

**La première**, on écrit en pensant à un lecteur, non pas à un lecteur précis, mais à la possibilité d'être lu (c'est ce qu'il précise pages 56-57). - 3

Que signifie penser à un lecteur capable de surmonter l'écueil pénitentiel des cent premières pages ? - 3

Cela veut dire exactement écrire cent pages dans le but de construire un lecteur adéquat pour celles qui suivront. - 3

Y a-t-il un écrivain qui écrive pour la seule postérité ? - 3

Non, même s'il l'affirme, parce que comme il n'est pas Nostradamus, il ne peut se représenter la postérité que sur le modèle de ce qu'il sait de ses contemporains. - 3

Y a-t-il un auteur qui écrive pour peu de lecteurs ? - 3

Oui si par là on entend que le lecteur modèle qu'il se représente, a dans ses prévisions, peu de chances d'être incarné par la majorité. - 3

Mais même dans ce cas l'auteur écrit avec l'espoir, pas si secret que ça, que son livre crée le nombre, qu'il y ait beaucoup de nouveaux représentants de ce lecteur désiré et recherché avec tant de méticulosité artisanale, postulés et encouragés par son texte. - 3

**Donc** l'écrivain pense à l'effet qu'il va produire, qu'il veut produire en tout cas, - 3

et il dialogue avec ce qu'il appelle un lecteur modèle, c'est-à-dire un lecteur virtuel, abstrait et qui actualisera les différentes possibilités interprétatives du texte. - 4

\*\*\*

**Deuxième proposition** : on peut écrire, on doit écrire, c'est une des possibilités, pour répondre au désir connu d'une majorité de lecteurs ou pour faire découvrir au lecteur ce qu'il devrait vouloir, dit Eco. - 3

Et à ce moment-là l'écrivain s'adresse à un lecteur nouveau. - 3

L'exemple qui est pris par Eco est celui de Manzoni, le grand auteur italien qui renouvelle radicalement le roman historique au XIXe siècle. - 3

« Si Manzoni avait voulu écouter la demande du public (écrit Eco, c'est page 58) il avait une formule toute prête, le roman historique médiéval avec des personnages illustres comme dans la tragédie grecque : des rois et des princesses ». - 3

Et que fait Manzoni, au contraire (je suis page 59), il choisit le XVIIe siècle et une époque d'esclavage et des personnages vils et un spadassin, un seul mais félon et pas de bataille racontée et le choix courageux d'alourdir son histoire avec des documents et des cris. - 3

Et ça plaît, ça plaît à tout le mode : érudits et incultes, grands et humbles, bigots et mangeurs de curés. - 3

**Donc** ce sont les deux possibilités, il y a deux possibilités, deux choix, deux possibilités : répondre à la demande du lecteur ou au contraire construire un lecteur nouveau. - 4

\*\*\*

Et ce lecteur, en effet, et c'est la **troisième proposition** : c'est au texte à le construire, c'est-à-dire qu'il s'agit d'écrire pour l'écrivain de façon à donner à son lecteur les comportements de lecture les plus adéquats ainsi que les informations dont il a besoin pour comprendre. - 3

C'est le rôle, par exemple, que va jouer dans *le Nom de la Rose*, le choix d'un narrateur naïf qui posera des questions, les bonnes questions, les questions que se poserait le lecteur ou le choix de la figure de préterition sur lequel on reviendra. - 5

\*\*\*\*\*

**Deuxième réflexion**, lire c'est construire des significations. - 3

De même que le lecteur (de même que l'auteur pardon) construit le monde de son roman, en y faisant évoluer des personnages conformes à l'époque choisie, - 3

le lecteur, lui, doit reconstruire ce monde à partir des données du texte - 3

et, comme celui-ci ne dit pas tout, suggère autant qu'il explique, - 3

le lecteur doit en permanence compléter, et compléter en se conformant à un principe de cohérence. - 3

Construire des significations, c'est **aussi** parce que la littérature est complexe et ambiguë, c'est générer plusieurs interprétations possibles. C'est faire en sorte que le texte génère plusieurs interprétations possibles. - 4

\*\*\*

**Les exemples que donne Eco** sont celui du titre qui, dit-il, fournit toujours un certain guidage à la lecture - 3

mais il le choisit lui-même de manière plus ou moins ambiguë. - 3

C'est pour ça qu'il a choisi le titre du *Nom de la Rose*, le plus polysémique possible, à cause des multiples symboles possibles de la fleur, de la rose. - 3

Ambiguïté qui vient aussi de la polysémie des mots qui peut échapper à l'écrivain et provoquer des effets de sens qui ne sont pas voulus délibérément par lui ; - 3

par exemple, le terme de « simples » qui peut désigner des plantes mais aussi des simples d'esprit. - 4  
\*\*\*

**Autre exemple**, le lecteur peut opérer des rapprochements non prévus. - 3

Par exemple entre la hâte, que dit redouter Guillaume le héros investigateur et la hâte que refuse Bernard Guy, l'inquisiteur tortionnaire (c'est page 11 et 13). - 3

Et le rapprochement provoque des interprétations non pensées, prévues par l'auteur. - 4  
\*\*\*

**Autre exemple** de ces pluralités d'interprétations. - 3

Le lecteur peut enfin percevoir ou non les relations explicites ou implicites qu'entretient le roman avec les autres textes de la littérature. - 3

Eco évoque les relations de son roman avec le roman policier (c'est page 62, page 63), - 3

avec le récit de l'apocalypse (page 33), - 3

avec les récits de Borgès (page 34) - 3

et selon sa propre culture le lecteur pourra faire dialoguer le texte avec tel ou tel autre. - 4  
\*\*\*

**Pour conclure sur ce deuxième point.** On voit que la lecture est une activité à part entière

et une activité interprétative, une activité herméneutique - 3

et une activité tout à la fois libre et contrainte. - 4  
\*\*\*

Le lecteur est contraint par le texte à adopter un certain rythme (voir page 49) - 3

et contraint par exemple par le roman d'Eco à lire du latin (il y a de longues discussions théologiques sur la pauvreté). - 3

Le lecteur est transformé par sa lecture d'un roman qui ne répond pas à ses attentes - 4  
\*\*\*

mais d'un autre côté il est libre aussi d'interpréter à sa guise : le titre, - 3

de juger les comportements des personnages, - 3

d'évaluer le degré d'ironie que comporte ce roman historique qui est en même temps une parodie de roman policier, de roman d'investigation. -