

PRISE DE NOTES PAR DES ÉLÈVES DE 10-12 ANS PLUS OU MOINS BONS LECTEURS ET RÉDACTEURS

Annie PIOLAT, Jean-Yves ROUSSEY Carole GÉROUIT
Centre PsyCLÉ, UA 3273, Université de Provence

Résumé : Cette contribution présente une recherche visant à repérer la nature des notes prises par des élèves 10-12 ans soumis à une tâche de rédaction d'un texte argumentatif nécessitant une documentation préalable. La PDN implique deux savoir-faire : 1) Spatialiser le matériau linguistique ; 2) Abréger le format de mots ainsi que celui de la mise en phrase.

40 élèves, distingués en lecteurs plus ou moins avancés, ont été prévenus qu'ils auraient à rédiger un texte argumentatif sur la défense du transport des produits pétroliers par voie maritime, texte dont le début et la fin étaient fixés. Ils ont puisé des informations sur un site WEB (40 minutes). Puis environ une semaine après, ils ont rédigé leur texte (45 minutes).

La très grande majorité des enfants transcrivent de façon continue et linéaire, en préservant un formatage compact du texte, les notes puisées dans des parties différentes du document électronique. Seuls les bons lecteurs séparent leurs notes (traits ou indentation). De plus, très rares sont ceux qui abrègent les énoncés et qui éliminent les joncteurs qui les relient à des énoncés non transcrits. Ils n'abrégent pas les unités lexicales.

Pour ces élèves, prendre des notes consiste à copier intégralement la portion de texte sélectionnée. Leur attention est focalisée sur la mise en texte et le respect des conventions linguistiques. Pour prendre des notes à moindre coup, il faudrait que, via un enseignement approprié, ils attribuent à l'écriture deux nouvelles fonctions : (a) Faire office d'un produit à caractère privé ; (b) Constituer une mémoire écrite externe dont le format et la lecture peuvent être soumis à d'autres règles que celle de la linéarisation du langage écrit conventionnel.

1. INTRODUCTION

Prendre des notes impose au noteur d'activer simultanément ses capacités de compréhension et de production pour comprendre ce qu'il lit ou entend, extraire des informations et les transcrire (Piolat, 2001). Cette activité complexe implique aussi un traitement particulier du matériau écrit : 1) le spatialiser en utilisant des outils non linguistiques (Mise en Forme Matérielle, Virbel, 1986) ; 2) l'abréger au niveau de la transcription graphique du mot et de la mise en phrases (Boch, 1999 ; Branca-Rosoff, 1998). Alors que l'évolution des savoirs et

savoir faire des lecteurs-rédacteurs sont explorées dans les travaux des didacticiens, linguistes et psychologues pour différents types de textes (David & Plane, 1996 ; Fayol, 1997), ceux concernant l'installation de cette lecture-écriture particulière sont insuffisamment développés (pour une revue voir Piolat, 2001).

L'apprentissage de la prise de notes, pratique langagière quotidienne et intense des élèves dès l'insertion au collège, est peu (ou pas) présente dans les manuels. Les sites web à visée pédagogique sur cette question sont extrêmement rares (cf. à titre d'exemple, celui de « Gwen » ; http://perso.club-internet.fr/fzpc/Go/Synth_Method/Notes.htm).

Aussi, cette recherche exploratoire vise à repérer les stratégies de prise de notes par des élèves de fin de cycle élémentaire soumis à une tâche de rédaction d'un texte argumentatif nécessitant une documentation préalable. Il s'agit dans le cadre de cette tâche de comptabiliser l'émergence de pratiques développées par les élèves alors même que ces derniers sont confrontés à l'automatisation des procédures engagées dans le traitement de l'information pendant la lecture et l'écriture. Apprendre à noter ne constituerait-il pas pour les élèves d'une dizaine d'années, le développement de savoirs et savoir-faire difficilement compatibles avec les modèles scolaires de mise en forme matérielle du texte, de mise en texte et d'orthographe auxquels ils doivent se conformer ?

2. MÉTHODE

2.1. Participants

La recherche a été réalisée en milieu scolaire auprès de 42 élèves de Cours moyen 2 répartis dans quatre classes (Classe Ven = 10 élèves; Classe Las = 8 élèves ; Classe Isa = 11 élèves ; Classe Vic = 13 élèves). Tous les élèves qui ont participé à l'expérience étaient familiarisés avec l'exploration de sites Internet. Deux indicateurs ont été retenus pour repérer les niveaux en lecture et en production écrite de ces élèves. Pour ce qui concerne l'habileté en lecture, le score médian au test de compréhension d'Aubret et Blanchard (1991) a été utilisé pour les répartir en groupes de bons (+) et moins bons (-) lecteurs (médiane = 9 ; score minimal = 4 ; score maximal = 15). Le nombre de mots produits lors de la rédaction de l'argumentation imposée sur le thème du transport par mer a été employé comme indicateur de la capacité rédactionnelle des élèves. Les mêmes élèves ont ainsi été catégorisés en bons et moins rédacteurs (médiane = 85 ; score minimal = 39 ; score maximal = 176). Les deux répartitions n'étaient pas totalement concordantes (cf. Tableau 1).

NB : La catégorisation des mêmes élèves en plus ou moins bons lecteurs et plus ou moins bons rédacteurs s'accompagne, dans quelques cas, de résultats non convergents. La prise de notes impose l'activation de processus relevant de la lecture comme de la rédaction. Aussi, dans de futures recherches, il faudra mettre au point une catégorisation des compétences des élèves qui tiennent compte simultanément de cette double compétence.

Tableau 1. Répartition des élèves des quatre classes en fonction de leur score au test de lecture et de leur productivité rédactionnelle.

Ensemble	Lecteurs		Rédacteurs	
	Bons (+)	Moins bons (-)	Bons (+)	Moins bons (-)
Classe Ven	10	5	3	7
Classe Las	8	5	4	4
Classe Isa	11	7	7	4
Classe Vic	13	4	7	6
Ensemble	42	21	21	21

2.3. Procédure

Les élèves ont été prévenus qu'ils auraient à rédiger un texte argumentatif sur la défense du transport des produits pétroliers par voie maritime, texte dont le début et la fin étaient fixés afin de les inciter à prendre en compte deux points de vue contradictoires (pour ou contre le transport/mer ; tâche alpha-oméga, Piolat. Roussev & Gombert. 1999, cf. encart ci-après).

Prémisses : Après le naufrage du pétrolier Erika, l'opinion publique, de nombreuses associations et les écologiques soucieux de protéger l'environnement de graves pollutions, demandent l'interdiction du transport des produits pétroliers par mer.

.....
.....
.....
.....

Conclusion : Donc il est nécessaire de continuer à utiliser les pétroliers pour transporter le pétrole.

Ils étaient également informés qu'ils devraient réaliser ce travail au cours de deux séances distinctes. Lors de la séance de recherche d'informations d'une durée limitée à 40 minutes, les élèves ont recherché et relevé des informations pertinentes (format limité à deux pages de papier) sur un site Internet, en prévision de la rédaction. À l'issue du temps imparti, les feuilles de notes étaient ramassées. Lors d'une deuxième séance, réalisée environ une semaine après la prise de notes et d'une durée de 45 minutes, les élèves ont rédigé un texte argumentatif d'une page qui devait être cohérent et le plus convaincant possible. À cette fin, les élèves pouvaient utiliser les notes prises lors de la séance de recherche d'informations.

2.2. Matériel

Afin de proposer aux élèves des informations contenues dans un corpus suffisamment vaste pour les inciter à les chercher et à les noter, un site. Internet existant (Marée noire) a été aménagé techniquement ainsi que thématiquement (pour plus d'informations cf. Roussey, Barbier & Piolat, 2001). Le contenu du site expérimental concernait l'écologie, les catastrophes naturelles et le transport par mer. Il comportait une page d'accueil présentant un sommaire de 8 rubriques : objectifs, informations utiles, rappel des faits, dossier, transport par mer, témoignages, revue de presse et foire aux questions. Ce site était volumineux. Imprimé en format paysage, il comportait plus d'une vingtaine de pages. Les élèves moins bons lecteurs n'ont pas été pénalisés par ce support d'informations. Ils en ont au contraire bénéficié comme l'ont montré l'analyse des étayages qu'ils ont introduit dans leur argumentation (Gérouit, Roussey, Barbier & Piolat, 2000 ; Roussey, Barbier & Piolat, 2001).

Pour rédiger, les élèves disposaient d'une feuille double dont la partie gauche intérieure pouvait servir de brouillon et dont la partie droite intérieure servait de page pour rédiger leur argumentation. La prémissse et la conclusion étaient pré-imprimées. Le choix de la conclusion (soutenir le transport par mer des produits dangereux ; cf. encart ci avant) a été retenu, car ce point de vue non consensuel devait inciter les élèves à ne pas se limiter à abonder dans le sens du point de vue écologique plus consensuel (cf. Roussey, Piolat & Gombert, 1999).

2.4. Modes d'analyse des données

Deux groupes d'indicateurs ont été retenus pour rendre compte de la façon de noter des élèves : Modes de segmentation concrets non linguistiques introduits dans les notes ; Nature de transformations linguistiques apportées aux notes elles-mêmes.

Modes de segmentation non linguistiques des notes : Afin de séparer concrètement les idées qu'ils ont puisées dans le texte source, les élèves ont pu recourir au passage à la ligne, au saut de ligne ou encore au trait transversal (NB : ces éléments ont été pris en compte lorsqu'ils n'étaient pas présents dans la portion de texte noté; pour des exemples, cf. les encarts du § 4.). Les observables ont été différemment quantifiées : (a) Repérage des effectifs d'élèves ayant utilisés ou pas d'éléments de séparation ; (b) Pour les élèves ayant opéré des séparations, proportion et moyenne concernant les différents procédés.

Nature des transformations linguistiques apportées aux portions de texte notées : Afin de repérer si l'élève conçoit la prise de notes comme une extraction d'informations variées puisées dans différents passages du texte, ses notes ont été analysées en termes d'unités d'extraction d'informations. Le début et la fin d'une unité notée ont été établis en fonction du texte source d'où elle était extraite. Les élèves ayant noté avec fidélité ce qu'ils lisait dans le texte, il était aisément d'opérer une comparaison entre la succession des informations notées par les élèves et celle présente dans le texte. Les unités ont donc été délimitées à

l'issue d'une comparaison de la succession des informations présentées dans le texte source avec celles qui ont été transcrives. Ainsi, si l'élève a pris en notes, pas à pas, la succession des mots d'un unique passage du texte lu, il a été crédité d'une unique unité, quelle que soit la longueur de ce qu'il a noté. S'il a omis de prendre en notes un passage conséquent (par exemple, une phrase) de cette portion de texte, il a été crédité de deux unités d'extraction, celle qui précède ce passage et celle qui le suit.

Une fois ces unités d'extraction repérées et comptées pour chaque élève, elles ont été catégorisées en fonction de leur degré de fidélité au texte source. Soit l'unité était identique (unité identique), soit un, deux ou trois mots étaient omis (unité raccourcie), soit elle était ponctuellement reformulée (unité paraphrasée; pour des exemples, cf. Tableau 2). Deux modes de quantification ont été calculés (effectif relatif et moyenne).

Tableau 2. Exemples de modifications (raccourcissement & paraphrase) introduites dans les notes des élèves comparativement au texte source

Types de modifications	Texte source	Prise de notes de l'élève
Raccourcissement	<p>Exemple 1 : Le transport maritime du pétrole est lié à l'avenir de la consommation pétrolière dans le monde et aux échanges qu'elle entraînera entre zones productrice et zones consommatrices</p> <p>Exemple 2 : L'Érika un pétrolier de 37 000 tonnes et de 1800 mètres de long</p> <p>Exemple 3 : chaque année en effet 300 à 400 couples de ces oiseaux de mer appelés communément <i>hirondelle de mer</i></p>	<p>Exemple 1 : Le transport maritime du pétrole est lié à l'avenir de la consommation pétrolière et aux échanges entre zones productrice et zones consommatrices</p> <p>Exemple 2 : L'Érika un pétrolier de 37 000 tonnes et de 1800 mètre</p> <p>Exemple 3 : chaque année en effet 300 à 400 couples de ces oiseaux de mer appelés communément</p>
Paraphrase	<p>Exemple 4 : L'Érika est en Manche et il progresse vers la pointe de Bretagne et le vent est violent</p> <p>Exemple 5 : une réglementation nationale propre à l'hexagone</p> <p>Exemple 6 : Plusieurs phrases concernant les dangers potentiels du fioul</p>	<p>Exemple 4 : L'Érika est en Manche et il progresse vers la pointe de Bretagne et les vent sont violent</p> <p>Exemple 5 : une réglementation nationale propre à la France</p> <p>Exemple 6 : Le fioul était cansérgène. Les bénévoles aurait pu l'attrapé.</p>

De plus, les mots abrégés ont été recensés.

Enfin, l'usage des notes dans l'élaboration de la rédaction argumentative a été envisagé en calculant pour chaque élève la fréquence de termes notés qui ont été intégrés dans l'argumentation achevée.

3. RÉSULTATS

NB : Les résultats présentés ci-après sont limités à une description quantifiée de procédés employés par les élèves. N'ayant pas été l'objet de test statistique, ils constituent seulement des pistes de réflexion devant être validées et confirmés.

3.1. Marques non linguistiques de séparation

La très grande majorité des élèves ont produit une demi-page de notes. Une plus forte proportion d'élèves (59,5 % vs 40,5 %) séparent les informations extraites et notées à partir du texte source (cf. Tableau 3).

Tableau 3. Effectifs (en %) d'élèves en fonction de leurs niveaux en lecture et rédaction, selon qu'ils introduisent ou non (notes continues versus notes séparées) des marques de séparation entre les informations notées.

	Lecteurs +	Lecteurs -	Rédacteurs +	Rédacteurs -	Ensemble
Notes continues	47,7	33,3	28,6	52,4	40,5
Notes séparées	52,3	66,7	71,4	47,6	59,5

La séparation des notes est réalisée différemment selon les habiletés des élèves. Comparativement aux lecteurs plus performants, les lecteurs les moins bons tendent à séparer plus leurs notes. En revanche, ce sont les rédacteurs les plus productifs qui, comparativement aux moins productifs, procèderaient à ces séparations.

Ces observations doivent être relativisées. En effet, l'usage de séparateurs paraît dépendant de la classe d'origine des élèves (cf. Tableau 4). Dans les classes Isa et Vic, une importante proportion d'élèves détache les notes prises alors que c'est l'inverse pour les classes Ven et Las.

Tableau 4. Nombres d'élèves ayant utilisés ou non des séparateurs en fonction de leur classe d'origine

	Notes continues	Notes séparées	Ensemble
Classe Ven	7	3	10
Classe Las	6	2	8
Classe Isa	3	8	11
Classe Vic	1	12	13
Ensemble	17	25	42

Le tableau 5 regroupe les résultats des seuls élèves (25 sur 42) qui ont utilisé des séparateurs. Parmi les trois façons de procéder, le passage à la ligne est employé par tous ces élèves qui l'appliquent plus de quatre fois en moyenne. Le procédé de saut de ligne est employé par environ un élève sur deux qui l'ap-

plique au moins quatre fois. Enfin, la séparation réalisée à l'aide d'un trait a été peu utilisée.

Tableau 5. Effectifs relatifs (%) et nombres moyens de types de séparateurs employés par les 25 élèves (qui les ont utilisés) en fonction de leurs niveaux en lecture et en rédaction.

	Passage ligne		Saut ligne-		Trait	
	Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne
Lecteurs + (N = 11)	100 %	4,64	54,5 %	3,17	0 %	0
Lecteurs - (N = 14)	100 %	4,64	37,5 %	5,20	28,6 %	3
Rédacteurs + (N = 15)	100 %	4,67	40 %	4	20 %	2,33
Rédacteurs - (N = 10)	100 %	4,60	50 %	4,2	10 %	5
Ensemble (N = 25)	100 %	4,64	44 %	4,09	16 %	3

Afin de souligner l'usage dominant du procédé de séparation par simple passage à la ligne, les proportions (en %) des procédés utilisés par chacun des 25 élèves ont été calculées (cf. Tableau 6). Les procédés les plus rares (Saut de ligne et Trait) ne paraissent pas utilisés de la même façon selon leurs habiletés en lecture et en rédaction. Mais cette observation doit être relativisée. En effet, l'usage du procédé de séparation par Trait est réalisé par les seuls élèves de la classe Vic (cf. Tableau 7).

Tableau 6. Proportions moyennes (%) de types de séparateurs employés par les 25 élèves regroupés selon leurs niveaux en lecture et en rédaction.

	Passage ligne	Saut ligne	Trait
Lecteurs +	80 %	20	0 %
Lecteurs -	72,4 %	16,3 %	11,3 %
Rédacteurs +	77,8 %	14,6 %	7,6 %
Rédacteurs -	72,7 %	22,8 %	4,5 %
Ensemble	75,8 %	17,9 %	6,3 %

Tableau 7. Nombre des 25 élèves ayant utilisés des séparateurs en fonction de leur classe d'origine

	Passage ligne	Saut ligne	Trait
Classe Ven	3	0	0
Classe Las	3	2	0
Classe Isa	9	5	0
Classe Vic	10	4	4
Ensemble	25	11	4

3.2. Nature des transformations linguistiques apportées aux portions de texte notées

Les élèves ont extrait près de quatre unités d'informations. Comparativement aux lecteurs (4,28) et rédacteurs (3,67) habiles, les lecteurs (3,67) et rédacteurs (3,57) plus faibles ont extrait un peu moins d'informations (cf. Tableau 8).

Tableau 8. Nombre d'unités d'extraction faites par les élèves en fonction de leurs niveaux en lecture et rédaction

	Lecteurs +	Lecteurs -	Rédacteurs +	Rédacteurs -	Ensemble
Unités	4,28	3,67	4,38	3,57	3,98

Une très faible proportion d'élèves (23,8 %) ont recopié sans les modifier la totalité des informations extraites du texte source (cf. Tableau 9). Les lecteurs plus faibles (33,3 %) ainsi que les rédacteurs plus faibles (38,1 %) le font le plus fréquemment. Cette façon de procéder ne paraît pas dépendre de la classe d'origine des élèves (cf. Tableau 10).

Tableau 9. Effectifs (en %) d'élèves en fonction de leurs niveaux en lecture et rédaction et selon qu'ils recopient intégralement ou non les informations issues du texte source.

	Lecteurs +	Lecteurs -	Rédacteurs +	Rédacteurs -	Ensemble
Notes recopiées	19	33,3	14,3	38,1	23,8
Notes transformées	81	66,6	87,5	61,9	76,2

Tableau 10. Nombres d'élèves ayant recopient intégralement ou non les informations issues du texte source en fonction de leur classe d'origine

	Notes recopiées	Notes transformées	Ensemble
Classe Ven	2	8	10
Classe Las	2	6	8
Classe Isa	2	9	11
Classe Vic	5	8	13
Ensemble	11	31	42

Parmi les trois procédés d'exploitation du texte source qu'ils utilisent, les élèves semblent privilégier la copie (46,5 %) puis le recourcissement (31,2 %) et enfin la paraphrase (22,3 % ; cf. Tableau 11). Les lecteurs et rédacteurs les moins habiles privilégièrent nettement l'extraction sous forme de copie (55 % & 52,6 %).

Tableau 11. Proportions moyennes (%) de types de séparateurs employés par les élèves regroupés selon leurs niveaux en lecture et en rédaction.

	Paraphrasées	Racourcies	Identiques
Lecteurs +	29,4 %	32,5 %	38,1 %
Lecteurs -	15,1 %	29,9 %	55 %
Rédacteurs +	23,8 %	35,7 %	40,5 %
Rédacteurs -	20,7 %	26,6 %	52,6 %
Ensemble	22,3 %	31,2 %	46,5 %

3.3. Nature des transformations linguistiques apportées aux mots notés

Les élèves n'utilisent pas de procédés abréviatifs. Seulement trois élèves sur 42 ont abrégé très ponctuellement quelques termes pendant qu'ils notaient (cf. Tableau 12)

Tableau 12. Relevé de tous les termes abrégés dans le corpus (les termes abrégés sont en grisé).

Procédés abréviatifs (transcription intégrale)	
Noteur n°19	Lerika un pétrolier de 37000 1180m³ , il est construit par un chantier japonais, il a changé 7 fois de nom.
Noteur n° 24	En 1973 tous produis réunis 1640 millions de 52.5p100 du tonnage transporté par mer
Noteur n° 32	02 97 02 21 00 n° tel de la centralisation volontaire.

3.4. Utilisation des notes

Les élèves produisent une argumentation d'une centaine de mots (92,6 mots en moyenne). Seulement 31,4 % des mots notés sont intégrés dans cette argumentation. Il semblerait que ce sont les lecteurs les moins habiles qui exploitent le plus fidèlement (41,6 %) leurs notes. Cette tendance n'apparaît pas pour les rédacteurs les plus faibles.

Tableau 13. Nombre de mots produits et % de mots repris des notes et intégrés dans la rédaction argumentative par les élèves selon leurs niveaux en lecture et en rédaction.

	Mots produits	% de mots repris
Lecteurs +	103,3	26,6 %
Lecteurs -	81,8	41,6 %
Rédacteurs +	116,3	36,8 %
Rédacteurs -	68,8	31,4 %
Ensemble	92,6	34,1 %

4. BILAN ET DISCUSSION

4.1. Séparation des notes

Les élèves produisent dans leur très grande majorité une demi-page de notes. L'apparence visuelle de ces notes est compacte. Elles ont la forme d'un « texte » alors même que les informations extraites du texte source ne sont pas adjacentes. Un peu moins de la moitié des élèves transcrit de façon contiguë ses notes (cf. Tableau 14, élève n° 11). Les autres élèves séparent la plupart des unités extraites avec un simple passage à la ligne (cf. Tableau 14, élève n° 9). Peu d'élèves utilisent le saut de ligne qui est pourtant visuellement beaucoup plus efficace pour différencier les extraits issus du texte source (cf. Tableau 14, élève n° 24). L'usage du trait de séparation est anecdotique (4/42 élèves) et a été clairement impulsé par les conseils pédagogiques d'un des quatre enseignants.

Tableau 14. Exemples de prise de notes. Le format encadré marque la limite droite de la page et le retour à la ligne des élèves a été respecté.

<p>Élève n° 11 : Notes compactes sans procédé de séparation</p> <p><i>Il aurait subi, depuis deux ans deux autres contrôles</i> <i>Les oiseaux et les hydrocarbures : un mariage sans espoir. La France n'est bien entendu pas le seul pays</i> <i>touché par les marées marées noires. En effet, dès lors qu'il construit et qu'il traverse deux ou plusieurs États, le pipeline est un moyen de transport vulnérable.</i></p>	<p>Élève n° 24 : Notes avec sauts de ligne</p> <p><i>En 1973 tous les pétroliers réunis 1640 millions de T 52,5 p 100 du tonnage transporté par mer</i> <i>Le navire pétrolier est un bâtiment à coque porteuse</i> <i>En 1990 on stoppe la construction très grands navires 35000 tonnes en lourd</i> <i>La construction du pipeline est une opération très coûteuse – problème de tracé, politique – taxes imposées par pays traversé</i> <i>la pipeline est un transport vulnérable au bout de 2 états.</i> <i>Le fioul était cancérogène Les bénévoles auraient pu l'attrapé.</i> <i>Il faux</i></p>
<p>Élève n° 9 : Notes avec passages à la ligne</p> <p><i>Il y a de plus en plus de sécurité, un meilleur équipage</i> <i>le pétrole est en tête des sources d'énergie.</i> <i>on assure une surveillance attentive de l'état des navires</i> <i>Le transport maritime du pétrole est lié à l'avenir de la consommation pétrolière et aux échanges entre zones,</i> <i>productrice et zones consommatrices</i> <i>le pipeline est un moyen de transport vulnérable qui peut être interrompu à tout moment pour la volonté politique de l'un d'entre eux</i></p>	

Pour une vaste majorité d'élèves, tout se passe comme si les notes devaient constituer un texte standard que seuls quelques passages à la ligne aèrent. Les notes transcrives pour écrire un texte scolaire sont mises en forme

comme un texte scolaire. Une enquête s'avère nécessaire pour repérer les connaissances que les élèves détiennent à propos des configurations et des mises en page locales et globales des différents types de textes. Cette question est peu présente dans les études concernant la maîtrise des textes (pour une revue, Coirier, Gaonac'h, & Passerault, 1996). De plus le statut sémiotique du passage à la ligne et du saut de ligne inscrits dans les écrits est souvent ambigu alors même qu'ils aident les lecteurs (Schmid & Baccino, 2001). Plus précisément, les élèves savent-ils que des notes préparatoires à un travail d'écriture peuvent avoir d'autres formats comme les listes, les mises en tableau, etc. ?

4.2. Transformations linguistiques apportées aux portions de texte notées

En quarante minutes, les élèves de CM2 repèrent dans le site web des informations et les notent. Une lecture de ces notes montre que leur mise en forme syntaxique est largement « normée » (cf. Tableau 14, élève n° 11). Les élèves ont surtout transcrit des phrases et non pas des bribes de phrases ou des termes isolés. Des prises de notes comme celle qui est mise en encart ci-après et le début de celle de l'élève n° 9 (cf. Tableau 14) sont extrêmement rares.

Élève n° 10 : notes non syntaxiques

1 qui garde ça place preponderante 2 continuité pour
la sécurité
améliorer le transport et de la navigation et
encore
les fautes humaines. 3 pouvoir avoir du pétrole
dans les pre-continents les y pays et les ville
(partous).

Lorsqu'ils extraient des informations du texte source, les élèves privilient la recopie (46,5 %). Ce procédé est le plus fréquent chez les lecteurs et rédacteurs les moins habiles (55 % & 52,6 %). Cette copie conforme, qui consiste donc à respecter la textualité qui a présidé à la mise en forme du texte source, implique de transcrire des éléments inutiles (par exemple les connecteurs « Or » ou « L'autre aspect »), éléments qui renvoient à des portions de textes qui ne figureront pas dans les notes (cf. encarts des élèves n° 14 et 38). Tout se passe comme si l'élève capturait l'idée sans s'imposer de transformer sa mise en texte lors de sa transcription.

Élève n° 14 (notes intégrales)

Or il se trouve que, pour une large part, les principales zones productrices sont éloignées des principales zones consommatrices. C'est ainsi que plus de la moitié des 3130 millions de tonnes de pétrole consommé dans le monde en 1992 ont fait l'objet de transport par mer de zone à zone.

Élève n° 38 (extrait des notes)

...
*L'autre aspect, sur lequel nous travaillons à long terme
est de faire de cette communauté un outil de lobbying
destiné à rappeler au législateur et aux acteurs des industries sensibles que...*

Le raccourcissement des extraits notés est un procédé plus fréquent que la paraphrasage (Fuchs, 1987). Ce dernier impose une reformulation et donc un travail rédactionnel plus coûteux. Une analyse plus fine des corpus devrait permettre de savoir si les raccourcissements sont plutôt opérés afin de préserver la syntaxe standard de la phrase ou si les coupures provoquent une mise en style télégraphique des portions retenues du texte source. Mises en forme syntaxiquement, les notes sont plus faciles à relire et à importer dans le texte argumentatif. Abrégées, elles sont moins coûteuses à transcrire au moment même de la recherche d'informations. Toutefois, elles deviennent plus difficiles à exploiter par la suite car elles imposent une reconstruction de l'information abrégée ainsi qu'une mise en phrase(s) afin d'être exploitées dans la composition de l'argumentation.

Quel que soit le procédé de transcription des informations extraites du texte source, il n'est pas étonnant que la capacité en lecture des élèves influence la quantité d'informations qu'ils notent. Les difficultés à trouver et comprendre des informations dans le texte source qui s'accompagne d'un ralentissement de la cadence de lecture, diminue le temps imparti à la réalisation d'une mémoire externe avec des notes. Il faut toutefois rappeler que cette difficulté n'a pas été accompagnée d'une chute dans le contenu et l'organisation de l'argumentation (Roussey, Barbier & Piolat, 2001).

4.3. Abréviation des mots notés

Dans le cadre de la situation de prise de notes observée, ce phénomène est inexistant (cantonné à trois élèves sur 42 qui abrègent très ponctuellement un ou deux mots). Ces élèves devront pourtant, dès l'année suivante de collège, recueillir par écrit d'importante quantité d'informations données oralement. Cette difficulté des élèves à envisager une écriture abrégée des termes relève en partie par une quasi-absence d'apprentissage à ce sujet mis en place par l'école.

Le souci des enseignants à apprendre à abréger comme celui des élèves à réfléchir sur le gain de saisie d'informations impliquées par l'usage de procédés abréviatifs sont, sans doute, masqués par la nécessaire maîtrise de l'orthographe. Une analyse en cours des corpus de notes de cette expérimentation devrait montrer que les élèves constellent de fautes d'orthographes ce qu'ils copient du texte source (cf. pour exemples les corpus d'élèves présentés ci avant). Ils ne paraissent pas, toutefois, « reproduire » les mêmes fautes dans la

réécriture argumentative finale. Ils accorderaient donc moins d'attention à l'orthographe lorsqu'ils notent. Enfin, ils orthographient de façon plus fautive les notes paraphrasées. Une analyse de ces « erreurs » pourrait permettre de réfléchir sur les tensions éprouvées par les élèves entre le nécessaire respect orthographique, la variabilité de leur compétence et la nécessité d'aller vite. Dans le cadre d'un apprentissage de l'orthographe (Jaffré & Fayol, 1997), les élèves ne devraient-ils pas être incités à réfléchir aux deux questions suivantes : Pourquoi les abréviations de mots ne constituent pas des fautes d'orthographies ? Quand et comment ne pas respecter l'orthographe pour transcrire rapidement ?

4.4. Usage des notes prises

Pour l'essentiel les observations quantifiées montrent que les élèves exploitent 1/3 des notes qu'ils ont prises. Seuls, les élèves moins bons lecteurs introduisent la moitié des notes prises dans leur texte argumentatif.

Pour attribuer du sens à ces deux résultats, il faudrait contrôler si le contenu des notes prises est toujours pertinent pour rédiger l'argumentation dont la conclusion a été imposée. Si ce n'est pas le cas, les élèves exercent, alors, au moment de la réécriture, un contrôle efficace de l'information pertinente en n'exploitant pas les notes inappropriées. Mais, il faut alors comprendre pourquoi les élèves qui connaissaient l'objectif et le contenu de l'argumentation à élaborer par la suite, ne sont pas parvenus à noter des informations utiles. Si le contenu des notes est largement pertinent, alors les élèves les ont utilisées de façon thématique comme des « idées » plus que comme futurs phrases. Ils ont exploité ces idées de façon en les verbalisant différemment, faisant ainsi preuve de flexibilité réécriture argumentative. Les élèves les plus faibles en lecture se contentent, quant à eux, d'être plus fidèles. Ils recopient la moitié de leurs notes. La transformation paraphrasée de leurs notes est soit inutile pour eux, soit trop coûteuse à réaliser.

CONCLUSION

Cette première analyse des pratiques de prise de notes des élèves d'une dizaine d'années incite à poursuivre les recherches sur deux aspects de l'appropriation de la composition de texte.

Tout d'abord, les observations recueillies permettent d'avancer l'hypothèse que les notes prises par les élèves auraient le statut d'un brouillon, d'une pré-écriture. Lorsqu'ils notent, tout se passe comme si les élèves cherchaient à copier des informations dont le format linguistique doit être préservé le plus possible (conventions orthographiques, syntaxiques et textuelles) afin d'être proche du produit scolaire écrit. Les élèves noteraient afin de pré-écrire leur future réécriture. Ces notes constituerait un brouillon dont Scardamalia et Bereiter (1987, 1991) ont montré qu'il devait se rapprocher le plus possible du produit fini. En effet, jusque vers l'âge de 14 ans, les élèves font en sorte que leur brouillon soit « écrit » et conventionnellement linéarisé sans chercher à en faire un texte de travail. De la même façon, les notes ne seraient pas des informations à travailler, mais des énoncés qui pourraient être directement exploités.

Il faut aussi souligner combien il est difficile pour des élèves aux prises avec l'apprentissage de la rédaction des textes de gérer des objectifs apparemment contradictoires. Les élèves ont, en effet, de nombreuses difficultés à automatiser les différents niveaux de traitements impliqués par la composition par écrit. Apprendre à noter implique de concevoir l'écriture comme une transcription abrégée (mots et syntaxe) et comme une mise en forme matérielle d'informations organisées qui est différente de celle pratiquée habituellement. Ainsi, pour apprendre à noter, les élèves doivent « défaire » les savoirs et savoir faire qu'ils essaient d'automatiser depuis plusieurs années. Afin d'éviter, une telle tension, il serait opportun, comme en lecture pour laquelle une variété des textes et des supports constituait une condition essentielle de l'apprentissage, d'inciter les élèves à produire des écrits de fonctionnalité et donc de mise en forme matérielle différente. Au-delà de la maîtrise des différents genres textuels, ne faudrait-il pas aider l'élève à s'exercer à produire des textes fonctionnellement différents comme peuvent l'être les notes ?

Pour prendre des notes à moindre coup, les élèves doivent attribuer à l'écriture, au-delà de la mise en texte conventionnelle, deux nouvelles fonctions (a) Constituer un produit écrit à caractère privé (les notes sont relues et accessibles au seul noteur) ; (b) Produire une mémoire externe dont le format et la lecture peuvent être soumis à d'autres règles que celle de la linéarisation du langage écrit conventionnel.

Les prochaines recherches auront pour objectif de repérer le niveau scolaire où la prise de notes est plus effective. Tout laisse à penser que comme pour l'apparition d'un brouillon - lieu de travail du texte - il faudra attendre la fin du collège pour observer des notes traduisant un travail de reformatage des informations saisies.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRET J. & BLANCHARD S. (1991) : L'évaluation des compétences de lecture. Issy les Moulineaux : EAR
- BOCH F (1999) : Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- BRANCA-ROSOFF S. (1998) : Abréviations et icônes dans les prises de notes des étudiants. In M. Bilger, K. dan den Eynde & F Gadet (Eds.) : Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à *Claire-Blanche-Benveniste* (pp. 286-299). Leuven-Paris : Peeters.
- COIRIER P, GAONAC'H D., & PASSERAULT J.M. (1996) : Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Paris: Armand Colin.
- DAVID J. & PLANE S. (1996) : L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège. Paris: PUF

Prise de notes par des élèves de 10-12 ans plus ou moins bons lecteurs et rédacteurs

- FUCHS C. (1987, Ed.) : *Uambiguité et la paraphrase : opérations linguistiques, processus cognitifs et traitements automatisés*. Caen : Publications de l'Université de Caen.
- GÉROUIT C., ROUSSEY J.Y., BARBIER M.L. & PIOLAT A. (2000, Décembre) *Prise de notes dans un environnement multimédia par des élèves de 10-12 ans plus ou moins bons lecteurs. Communication affichée à l'Atelier de conjoncture de la SFP « Production et compréhension de documents techniques »*. Amiens, France.
- JAFFRÉ J.-P. & FAYOL M. (1997) : *Orthographes. Des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
- PIOLAT A. (2001) : *La prise de notes*. Paris: PUF, col. Que sais-je ?
- PIOLAT A., ROUSSEY J.Y. & GOMBERT A. (1999) : *Developmental cues of argumentative writing*. In J.E.B. ANDRIESEN & P COIRIER (Eds.) : *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- ROUSSEY J.Y., BARBIER M.L. & PIOLAT A. (2001) : *Aide à la recherche d'informations sur support hypermédia et production écrite par de jeunes rédacteurs*. In E. DE VRIES, J.P. PERNIN (Eds.), *Actes du 5e Colloque Hypermédias et Apprentissages* (pp. 151-165). Paris: EPI & INRP
- ROUSSEY J.Y., PIOLAT A. & GOMBERT A. (1999) : *Contexte de production et de justification écrite d'un point de vue par des enfants âgés de 10 à 13 ans*. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31(3), 176-187.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1987) : *Knowledge telling and knowledge transforming in written composition*. In S. ROSENBERG (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*, vol. 1 (pp. 142-174). Cambridge : Cambridge University Press.
- SCARDAMALIA M., & BEREITER C. (1998) : *L'expertise en lecture-rédaction*. In A. PIOLAT & A. PÉLISSIER (Eds.), PIOLAT A., & PÉLISSIER A. (Eds.) (1998) *La rédaction de textes. Approche cognitive* (13-50). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- SCHMID S. & BACCINO T (2001) : *Stratégies de lecture dans les textes à consigne*. *Langages*, 141, 105-125.
- SLOTTE V & LONKA K. (1998) : *Using notes during essay-writing : is it always helpful ?* *Educational Psychology*, 18(4), 445-459.
- VIRBEL J. (1986) : *Langage et métalangage dans le texte du point de vue de l'édition en informatique textuelle*. *Cahier de Grammaire*, 10, 1-72.