



HAL
open science

La prise de notes médiée par un éditeur de texte collaboratif à l'usage des étudiants internationaux

Karine Bouchet

► To cite this version:

Karine Bouchet. La prise de notes médiée par un éditeur de texte collaboratif à l'usage des étudiants internationaux. *Etudes en didactique des langues*, 2016, *Écrire (LANSAD & FLE) / Writing (TESOL & FFL)*, 26, pp.97-123. hal-04044933

HAL Id: hal-04044933

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04044933v1>

Submitted on 24 Mar 2023

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.

La prise de notes médiée par un éditeur de texte collaboratif à l'usage des étudiants internationaux

Karine BOUCHET

Doctorante en sciences du langage et didactique du FLE
ICAR UMR 5191, Université Lumière Lyon 2



Introduction

Dans un contexte général, la prise de notes peut être définie comme “une activité cognitive réalisée par les noteurs pour stocker par écrit des informations lues ou entendues qu’ils jugent importantes et pertinentes” (Piolat, 2006: 7). Dans le contexte spécifique de la scolarité, l’activité de prise de notes constitue un enjeu central: elle participe à l’apprentissage et à la constitution d’un support de révision en vue d’un examen.

De nombreux travaux ont été conduits sur l’activité de prise de notes en termes de processus cognitif et métacognitif (Piolat & Roussey, 2003; Romainville & Noël, 2003; Piolat & Boch, 2004), de méthodes de notation (Kiewra *et al.*, 1991; Boch, 1999; Barbier *et al.*, 2003) et de difficultés dans les études supérieures résultant, en partie, d’une maîtrise insuffisante de cette pratique, notamment chez les étudiants non-natifs (Omer, 2003; Branca-Rosoff & Doggen, 2003; Dufour, 2014). La didactique du Français Langue Étrangère, et plus spécifiquement du Français sur Objectif Universitaire, a initié des pratiques et réflexions autour de l’acculturation des étudiants internationaux aux discours universitaires français et à leurs prises de notes (Pollet, 2010; Mangiante & Parpette, 2011). Pour autant, cette question demeure non résolue pour un grand nombre d’étudiants allophones intégrant l’enseignement supérieur avec un niveau de français atteignant parfois difficilement le niveau B2 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) – pourtant exigé pour toute inscription en université française – et auxquels il est rarement proposé d’alternative à la méthode traditionnelle de prise de notes, individuelle et sur feuille blanche (papier ou numérique).

Notre recherche porte donc sur l’activité de prise de notes en situation de cours magistral (CM) chez les étudiants internationaux de l’enseignement supérieur français, à qui nous proposons une méthode innovante de réception des cours. Inspirée des pratiques d’écriture collaborative largement répandues aujourd’hui

dans le cadre de réunions de projets et de travaux de groupe (Dyke *et al.*, 2014) et des méthodes de prises de notes pré-planifiées défendues dès 1991 par Kiewra et ses collaborateurs, la recherche de terrain dont nous faisons état ici analyse l'évolution des prises de notes (PDN) en langue seconde (L2) de 22 étudiants internationaux de l'Institut d'Études Politiques de Lyon, lors de la mise en place d'un dispositif de prise de notes collaboratif, rassemblant étudiants natifs et non-natifs autour d'un éditeur de texte partagé. L'objet de notre expérimentation est d'analyser la réception des CM chez ce public spécifique en termes de PDN comme produit (support de révision) et comme processus (vécu et métacognition), en questionnant la place et l'intérêt d'un éditeur de texte collaboratif au sein de cette activité.

Nous reviendrons d'abord sur le cadre de notre recherche et son ancrage théorique avant de décrire la méthodologie choisie pour analyser ce processus collaboratif et vérifier l'hypothèse selon laquelle l'intégration d'un éditeur de texte partagé en situation de CM permettrait de repenser la méthode traditionnelle de PDN des étudiants allophones dans l'enseignement supérieur français.

Cadre de la recherche

Contexte

Une première recherche a été menée au cours de l'année universitaire 2013-2014 à l'Institut d'Études Politiques (IEP) de Lyon auprès de sept étudiants non-natifs (n'ayant pas la langue française comme langue première), dans le cadre d'une démarche expérimentale¹. Elle s'est poursuivie par une seconde enquête, menée dans le cadre de notre thèse de doctorat en 2014-2015 puis 2015-2016, auprès de 15 nouveaux étudiants allophones de l'IEP.

Cette enquête est partie d'un constat: un grand nombre d'étudiants allophones de l'enseignement supérieur français – que nous côtoyons quotidiennement au sein de nos classes de Français Langue Étrangère (FLE) – font part de difficultés face à l'exigence de prise de notes dans les CM en France. Les causes exprimées sont diverses: linguistiques, méthodologiques, disciplinaires, culturelles. La réalité montre que ces facteurs s'entremêlent, et que les stratégies individuelles de remédiation mises en place par les étudiants (telles que la récupération du diaporama projeté par l'enseignant, l'enregistrement audio des cours pour une écoute ultérieure ou la collecte des notes des étudiants français en fin de semestre, évoquées par Dufour [2014]) sont rarement une réponse pleinement satisfaisante. Cette situation entraîne chez les étudiants internationaux des difficultés allant de la

¹ Les premières expérimentations autour de l'usage du Framapad en situation de réception de cours magistraux ont été menées à l'IEP de Lyon durant l'année 2013-2014, en collaboration avec Sophie Dufour, alors enseignante de Français Langue Étrangère à l'IEP et aujourd'hui maître de conférences à Praxiling – Montpellier 3, et Diana Lorena Rengifo, alors étudiante de Master 2 FLE à l'université Lyon 2.

gêne occasionnelle à un véritable sentiment d'échec, voire à l'abandon de certains enseignements.

Notre recherche se situe du point de vue de l'enseignement et s'intéresse à la manière d'accompagner les étudiants allophones dans le développement de stratégies innovantes de réception des CM, à partir de l'usage d'un éditeur de texte collaboratif.

Ancrage théorique

Notre recherche s'inscrit dans le champ du FLE, et plus particulièrement du Français sur Objectif Universitaire (désormais FOU), centré sur les besoins des étudiants allophones effectuant des études supérieures en langue française (Mangiante & Parpette, 2011). Nous nous intéressons spécifiquement au contexte de la mobilité internationale – par opposition aux contextes d'enseignement francophone à l'étranger relevant également du FOU – dans lequel les étudiants font une partie de leurs études supérieures en France. Il s'agit donc d'une immersion au sein d'un milieu homoglotte et d'un système académique nouveau.

L'objet central de notre recherche est le cours magistral et l'activité de réception qu'il suppose chez ce public. Le CM, format de cours encore incontournable dans l'enseignement supérieur français, est un genre académique nouveau pour tout étudiant sortant de l'enseignement secondaire et pour grand nombre d'étudiants internationaux parfois peu familiers avec ce format particulièrement normé. Une transition réussie pour l'étudiant passe donc, non seulement par une intégration générale au monde universitaire, mais aussi par une découverte des règles inhérentes à chaque "genre académique" (Coulon, 1997; Romainville & Noël, 2003). Le CM, par sa densité et son rythme soutenu, peut rendre cette transition déstabilisante et source d'échec (Pollet, 2001; Romainville & Noël, 2003). Monologal, le CM rend quasi impossibles les interactions entre enseignant et étudiant. Dialogique, il suppose néanmoins un échange entre plusieurs voix: celle de l'enseignant-chercheur, expert de sa discipline et donnant son positionnement sur une théorie, et les voix d'autres chercheurs s'étant exprimés sur ce sujet (Bres, 2005; Marlot & Baques, 2014). La posture même de l'enseignant de CM – qui rassemble les rôles multiples de vecteur de connaissances, de pédagogue, de représentant de l'institution et de chercheur (Mangiante & Parpette, 2011) – produit chez lui un discours à plusieurs niveaux, alternant entre une transmission de notions disciplinaires, un discours pédagogique (rappels-annonces, répétitions, reformulations, discours objectivés, etc.) et des propos d'ordre institutionnel (organisation du cours et consignes de travail) (Pollet, 2001; Bouchard & Parpette, 2007; Mangiante & Parpette, 2011).

Pour les étudiants allophones, la découverte de ce genre académique, qui se déroule au sein d'une culture institutionnelle nouvelle, s'accompagne de contraintes supplémentaires. Elle requiert simultanément un apprentissage de la langue, une découverte de données disciplinaires parfois fortement ancrées dans le contexte français, notamment en sciences humaines, mais aussi une familiarisation avec un cadre spatio-temporel et un contrat didactique parfois fort éloignés de ce à quoi ils

sont habitués dans leur système d'origine (cours de trois heures consécutives, amphithéâtre de centaines d'étudiants, exigence implicite de PDN, etc.). Ainsi, certains étudiants allophones expliquent-ils ne jamais avoir eu à prendre de notes au sein de leur université d'origine, les enseignants ayant pour habitude de fournir un polycopié servant de base principale de révision (Omer, 2003; Dufour, 2014).

Le contrat didactique qui lie l'enseignant et son auditoire au sein du CM en France suppose, de la part du professeur, une transmission de connaissances sous la forme la plus intelligible possible (Carlo, 2010) et, de la part de l'étudiant, une prise de notes performante en vue de la constitution d'un support de révision. L'activité de PDN doit donc s'effectuer à un rythme soutenu et met en œuvre un processus simultané de compréhension orale et de production écrite (Dyke *et al.*, 2014).

Dès les années 80, les études portant sur l'activité de prise de notes ont abordé ses dimensions à la fois cognitives et méthodologiques, mettant en évidence ses deux principales fonctions: la fonction de stockage externe, dans le fait de se constituer un support de relecture des notes (Kiewra & Frank, 1988), et une fonction de mémorisation interne, en démontrant que l'activité de prise de notes favorise la rétention des informations (Castello & Monereo, 1999; Williams & Eggert, 2002). Dans un contexte scolaire, ponctué par des révisions et examens, l'activité de prise de notes est donc généralement incontournable. Des comparaisons ont été menées entre différentes méthodes de prises de notes, établissant des "styles de noteurs" et défendant l'idée selon laquelle une prise de notes effectuée sur la base d'un support non vierge (au sein d'une matrice ou un plan pré-écrit) (Kiewra *et al.* 1991) ou suivant un procédé collaboratif (Dyke *et al.*, 2014) avait un effet positif sur la mémorisation, l'apprentissage et les résultats scolaires. Pourtant, dans la réalité des amphithéâtres en France, ces méthodes alternatives sont peu généralisées lorsqu'elles doivent être mises en place à titre individuel. Dans les filières de sciences politiques auxquelles nous nous intéressons, la méthode qui est aujourd'hui généralement suivie est celle, traditionnelle, d'une prise de notes individuelle et sur document vierge.

Hypothèses et question de recherche

Au regard des difficultés récurrentes exprimées par les étudiants allophones en termes de réception des cours, nous nous sommes interrogée sur l'intérêt de faire évoluer cette méthode traditionnelle de PDN. S'il est rarement efficace du point de vue de l'enseignement de préconiser des astuces et techniques "clés en main", transversales et adaptables à tous les profils d'apprentissage, comme le rappellent Romainville & Noël (2003), une approche métacognitive peut permettre d'accompagner les apprenants à développer leurs compétences à prendre des notes. C'est par une entrée didactique et métacognitive, définie par Noël, Romainville & Wolfs comme "l'ensemble des connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus d'apprentissage et sa capacité à les réguler délibérément" (1995: 89) que nous questionnons l'activité de PDN à l'IEP de Lyon.

Nous y proposons la mise en place d'un dispositif collaboratif de prise de notes, à travers l'usage simultané d'un éditeur de texte par des étudiants natifs et non-natifs.

Un éditeur de texte partagé est un logiciel permettant l'édition collaborative et synchrone d'un même document. Ce traitement de texte en ligne, appelé *pad*, fait apparaître à l'écran les contributions de plusieurs utilisateurs en temps réel, sous des couleurs différentes en fonction du participant. Plusieurs solutions de traitement de texte collaboratif existent, tels que Titan Pad, Word Online ou Google Docs. Nous avons opté pour l'outil alternatif Framapad, proposé par l'association Framasoft², dédiée au développement de logiciels libres. Ces outils sont aujourd'hui communément utilisés dans le cadre de la conception de projets ou de la prise de notes partagée en réunion de travail. Nous questionnons ici une utilisation alternative de ces *pads*, dans le contexte académique français, en tant que support partagé et synchrone de PDN à l'usage des étudiants allophones, suivant le procédé suivant.

Un *pad* vierge est créé en amont d'un CM sous Framapad. Son accès est partagé avec les étudiants non-natifs et quelques étudiants natifs volontaires de la classe (idéalement deux ou trois), à partir d'un lien URL. Durant le cours, tous se connectent au *pad* grâce à une connexion internet. Les étudiants natifs l'utilisent comme support de PDN. Les étudiants allophones le placent en évidence devant eux, ouvert sur leurs ordinateurs ou tablettes, parallèlement à leur support de PDN habituel (document papier ou numérique, ouvert sur une autre partie de leur écran).

Support personnel de prise de notes Pad Dictionnaire électronique



Image 1 – Activité de PDN en CM médiée par un éditeur de texte collaboratif

Le dispositif donne la possibilité aux étudiants non-natifs d'accompagner l'écoute de l'enseignant d'une lecture – en temps réel – des prises de notes des étudiants français. En fin de cours, le *pad* est sauvegardé et accessible aux étudiants disposant du lien, pour une durée paramétrée par le créateur du *pad*.

Notre hypothèse de départ est alors la suivante: fournir aux étudiants allophones une trace simultanée des prises de notes des étudiants natifs en parallèle

² <<http://framasoftware.net/>>.

du discours oral de l'enseignant favoriserait la réception des cours magistraux, à la fois en termes de stockage externe des informations (prise de notes comme produit) et de mise en place de conditions propices à la compréhension du cours et à l'apprentissage (prise de notes comme processus). Nous supposons également que cet impact n'est pas univoque, et qu'il dépend des critères d'appropriation de l'outil par les étudiants, relevant principalement de leur niveau de pratique du français, leur formation et culture académique, et du contexte précis d'utilisation du *pad* (discipline, style du preneur de notes, moment du cours, etc.) Nous cherchons ainsi à cerner dans quelle mesure un dispositif collaboratif de prise de notes favorise la réception des cours magistraux par les étudiants allophones de l'enseignement supérieur français, en termes de support de cours et de stratégies de rétention.

Nous envisageons cette question d'un point de vue didactique, institutionnel et métacognitif, concernant les outils et dispositifs pouvant être proposés dans le cadre de l'intégration et de la formation des étudiants internationaux en France.

Cadre méthodologique

Protocole en deux phases

Notre expérimentation s'est basée sur une observation de l'activité de PDN en contexte spécifique: celui de l'enseignement supérieur. Il s'est agi de comparer le processus de prise de notes de notre groupe d'étudiants allophones de l'IEP de Lyon au sein de leur contexte discursif habituel: le cours magistral (appelé cours fondamental et cours d'ouverture à l'IEP, mais reprenant les caractéristiques discursives et spatio-temporelles du CM). Nous avons mis en place un protocole en deux phases, devant nous permettre de mesurer l'évolution entre la situation avant et après la mise en place du dispositif collaboratif de prise de notes.

La première phase a consisté à accompagner les étudiants en CM afin d'observer le déroulement de leur activité de PDN, sans intervention de notre part. Nous avons ainsi dressé un état des lieux de chaque cours en termes de format (rapidité et complexité du discours de l'enseignant, durée, écriture au tableau, interactions éventuelles avec les étudiants, etc.) et de technique de notation (PDN exhaustives ou ponctuelles, littérales ou reformulées, etc.) et d'attitude de réception (concentration, abandon, questions éventuelles, etc.). À ce stade, les étudiants allophones sont informés de notre présence au sein de l'amphithéâtre en tant qu'observatrice, mais ne le sont pas de la collecte de leurs notes en fin de cours, afin de ne pas les encourager à modifier leur pratique.

La seconde phase a consisté à mettre en place le dispositif collaboratif autour d'un *pad*. Elle a succédé à la première phase soit lors du cours suivant (à une semaine d'intervalle), soit lors de la seconde partie du cours, après la pause (dans les cours de trois heures entrecoupés d'une pause au milieu). Cette phase 2 a parfois été répétée plusieurs fois au sein d'une même discipline, afin de permettre aux étudiants (natifs et non natifs) de prendre en main parfaitement l'outil *pad* et

d'adapter leur méthode d'appropriation. Dans tous les cas, il a été décidé de limiter le temps séparant la phase 1 et la phase 2, afin de réduire le biais, inévitable, lié aux effets d'apprentissage, qui supposent que les compétences de l'étudiant s'améliorent au fil du temps. Laisser peu de temps entre nos deux phases devait nous permettre de faire ressortir plus distinctement les évolutions que nous pouvions supposer être liées directement à notre dispositif.

Public: 22 étudiants allophones

Nous avons mené cette expérimentation auprès d'étudiants rencontrés au sein de nos cours de FLE et s'étant portés volontaires pour participer à l'enquête. Ils représentent un total de 22 étudiants, suivis entre 2013 et 2015, issus de huit nationalités (Brésil, Colombie, Espagne, Japon, Chine, Allemagne, USA et Turquie) et de niveaux de langue allant de A2 à C1 selon le CECRL.

Noms	Sexe	Pays	Niveau selon le CECRL	Période de collecte
Nagi	F	Japon	A2	Semestre 2 2013/2014
Adriana	F	Brésil	B1	
Marina	F	Colombie	C1	
Manuela	F	Brésil	B1	
Floriana	F	Brésil	B1	
Alda	F	Brésil	B1	
Aina	F	Japon	A2	
Azer	M	Turquie	B2	Semestre 2 2014/2015
Haci	M	Turquie	C1	
Osman	M	Turquie	B2	
Yuho	F	Japon	B1	
Naota	M	Japon	C1	
Catarina	F	Brésil	B1	
Abella	F	Brésil	B1	
Zan	M	Chine	B2	
Herta	F	Allemagne	B2	
Stephan	M	Allemagne	B2	
Hatsuna	F	Japon	A2	
Rosana	F	Espagne	A2	
Alondra	F	USA	B1	
Deborah	F	USA	B1	Semestre 1 2015/2016
Neil	M	USA	B1	

Terrain: 11 cours magistraux

Les étudiants internationaux de l'IEP de Lyon ont la possibilité de choisir leurs cours au sein des enseignements de première, deuxième et quatrième années (la troisième année étant une année de mobilité internationale), avec une liberté plus ou moins grande en fonction de leur type de mobilité (programme d'échange ou partenariat bilatéral). Les cours de type magistral constituent environ 50% de leurs

enseignements à l'IEP (le reste étant des cours au format travaux dirigés). Pour notre expérimentation, nous avons sélectionné un total de onze cours magistraux, entre 2013 et 2015. Chaque cours était suivi par au minimum un étudiant de notre groupe d'expérimentation. Le choix de ces cours s'est effectué suivant deux principaux critères: l'absence de tout support écrit accompagnant le discours de l'enseignant (PowerPoint ou polycopié) et la difficulté ressentie par les étudiants en termes de réception (mesurée, généralement, sur la base de cette absence de support écrit, par la complexité de la discipline et la rapidité du discours). Nous avons ainsi mené l'expérimentation au sein de onze disciplines, que nous avons suivies au cours de 25 CM (certaines phases 1 ou 2 ayant été répétées):

- Histoire de la France avant 1940
- Culture et société
- Enjeux politiques et géopolitiques du monde asiatique
- Histoire européenne
- Introduction au droit de l'Union européenne
- Géopolitique contemporaine
- Relation monétaire internationale
- Politique économique et monétaire
- Anthropologie de l'islam
- Géopolitique des religions
- Histoire de la France depuis 1940

Collecte

Afin de cerner l'évolution de l'activité de PDN des étudiants suite à l'intégration de ce dispositif collaboratif, nous avons choisi de croiser deux types de données: les notes en tant que produit (traces écrites visibles, sous forme manuscrite ou dactylographiée) et les représentations des étudiants sur cette activité de prise de notes (sous formes de témoignages, oraux ou écrits). Les données collectées ont ainsi pris plusieurs formes.

Entretiens semi-directifs en fin de CM.

Nous avons interrogé les étudiants allophones à la sortie de chaque phase (1 et 2). D'une durée d'une dizaine de minutes, les entretiens ont consisté à interroger les étudiants sur leur ressenti et pratiques en termes de réception du cours (compréhension des notions, satisfaction ou insatisfaction concernant la prise de notes, stratégies mises en place pour remédier aux difficultés, etc.) Ces entretiens étaient individuels ou collectifs, en fonction du nombre d'étudiants allophones enquêté dans chaque cours. Au total, nous avons collecté 19 entretiens audio post-CM, enregistrés et transcrits en français standard (la compétence langagière de production orale n'étant pas ici l'objet de notre étude).

Prises de notes des étudiants allophones.

Les supports de PDN des étudiants ont été systématiquement collectés en fin de CM. Notons qu'il est arrivé, à quelques reprises, qu'un étudiant ne prenne aucune note, en raison d'une démotivation passagère, d'une complexité trop grande pour lui permettre de noter le moindre mot ou du choix de porter son attention uniquement sur la lecture du *pad* et l'écoute de l'enseignant. Ces situations, si elles ne nous permettaient pas de collecter de traces observables, nous fournissaient des informations parlantes quant aux comportements et stratégies de remédiations choisies par les étudiants face aux CM.

Au total, nous avons rassemblé 36 supports de PDN, manuscrits ou dactylographiés, durant les phases 1 et 2, d'une longueur allant d'une à une dizaine de pages.

Entretiens d'auto-confrontation.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué quelques entretiens d'auto-confrontation visant à placer les étudiants allophones face à leurs propres supports de PDN et à questionner l'évolution de leur pratique et démarche entre les phases 1 et 2. Les questions étaient d'abord générales (Quelle évolution observez-vous? Ces notes sont-elles suffisantes pour réviser pour vos examens? etc.) puis plus précises, concernant des éléments sur lesquels nous souhaitions des précisions (Les modifications au correcteur blanc ont-elles été faites suite à une lecture du *pad*? Que signifient les croix ou points d'interrogation en lieu et place de certains mots? Quelle est la signification de certains éléments notés en langue maternelle? etc.)

Questionnaire final

À la fin du semestre, une fois les expérimentations terminées, nous avons transmis un questionnaire par voie numérique aux douze étudiants de l'année 2014-2015 afin de collecter leur perception sur le moyen terme à propos de ce dispositif collaboratif de PDN. Ces étudiants avaient eu la possibilité de tester le *pad* lors de plusieurs cours et dans plusieurs disciplines, et d'y adapter leurs pratiques. Ce questionnaire nous a également permis d'interroger les étudiants sur leurs pratiques de PDN dans leur propre université et sur la modification de cette pratique en France.

Prises de notes des étudiants francophones.

L'ensemble des PDN numériques, effectuées sous Framapad, a été sauvegardé, afin de mesurer l'écart entre ces notes et celles des étudiants non-natifs.

Témoignages des étudiants natifs.

Finalement, nous avons souhaité recueillir les impressions des étudiants français ayant participé à l'expérience, en termes de prise en main du *pad*, de modification éventuelle de leur pratique, de possibilité d'engagement dans la durée, etc. Ces impressions ont été recueillies par courriel (nous avons questionné les

étudiants le soir même de l'expérimentation, à travers des questions ouvertes) ou sous forme de discussion à la sortie du cours, à la suite de l'expérience.

Analyses et résultats

Notre analyse s'est faite en croisant nos deux types de données: les notes prises par les étudiants et les représentations de ces derniers sur cette activité de PDN. Notre étude est ici qualitative et suit une méthodologie expérientielle, en visant à cibler les apports pouvant émerger de ce dispositif à deux niveaux: la prise de notes en tant que produit et la prise de notes en termes de vécu (favorisant la mise place de stratégies de rétention des contenus dispensés par l'enseignant). Nous avons tenté de sous-catégoriser ces apports au sein de ces deux niveaux, illustrés ici par des extraits d'entretiens retranscrits et des passages tirés des prises de notes.

La PDN en tant que produit

Le croisement entre prises de notes et entretiens illustrent, au sein de notre corpus, une amélioration des notes produites à trois niveaux: la justesse, la complétude et l'organisation. Nous empruntons le terme de justesse à Williams & Eggerts (2002) pour définir des notes faisant preuve de précision (par opposition à des notes peu claires ou à la signification ambiguë).

Justesse

Terminologie: sigles, dates, vocabulaire spécifique

Lorsque nous découpons les PDN en unités discursives situées au niveau du mot, une évolution dans la justesse apparaît en termes de précision terminologique. En phase 1, prendre en notes des éléments tels que le vocabulaire spécifique (noms communs et noms propres relatifs à la discipline, sigles et dates) est la première difficulté évoquée par les étudiants interrogés, comme l'illustrent ces extraits d'entretiens menés avec Osman (Turquie, B2), Marina (Colombie, B2) et Alda (Brésil, B1).

Osman: 1900, ok. Mais 1999, ah... 1999! C'est...ah... c'est un peu difficile. Si c'était en anglais, ça marche très bien: ninety, eighty, mais en français...

Marina: Ce que c'est difficile, c'est que vous parlez avec beaucoup de sigles. Par exemple, pour moi, c'est difficile de comprendre bien CEE. De différencier la lettre.

Alda: Surtout les dates, par exemple, 1948, c'est un peu difficile à comprendre, j'ai pensé "ça c'était quoi?", et URSS, c'est un mot spécial, donc je ne comprends pas.

Les témoignages de Rosana (Espagne, A2) et Nagi (Japon, A2) illustrent, eux, la difficulté ressentie face à un mot de vocabulaire inconnu, que l'étudiant n'est pas en mesure de retranscrire ou de vérifier à l'aide d'un dictionnaire, laissant un doute persister quant à la justesse des informations notées.

Rosana: (La professeure) commence à parler de barrage, *je me dis "mais qu'est-ce que c'est ça?"* (...) et quand j'utilise le traducteur, j'ai écrit très mal et Google m'a dit "mais qu'est-ce que c'est ça?" et moi je sais pas!

Nagi: Si j'écoute quelque chose que je ne connais pas, je vais le répéter dans ma tête et je vais chercher le mot avec mon dictionnaire. Mais quand même, *c'est pas sûr si c'est correct ou non*. Donc, je l'écris sur le papier mais je ne sais pas si c'est sûr.

Ces difficultés apparaissent au sein des PDN proposées ci-dessous. Nous retrouvons des erreurs orthographiques dans la notation de noms de traités (Maastricht, Acte Unique Européen) ou de termes spécifiques à la discipline (droit de véto), des marqueurs que nous attribuons à une incertitude de l'étudiante (points d'interrogation) relatifs à l'orthographe des noms propres (Pompidou, Pflimlin), ou une absence de notation de certains termes, que nous aborderons plus loin au regard de la complétude.

le traite m'inscrive marstriche ?	<i>Le traité de Maastricht</i>
l'arcunique européen	la racthunique européen
traite l'archunique européen	<i>Le traité de l'Acte Unique Européen</i>
le droit de betaeau	<i>Le droit de véto</i>
Investiture du gouv. Pffimlin. (??) Le retourne de De Gaulle.	<i>Pffimlin, Pompidou (points d'interrogation, marqueurs du doute)</i>
Pompidou (?) complètement discrédité	

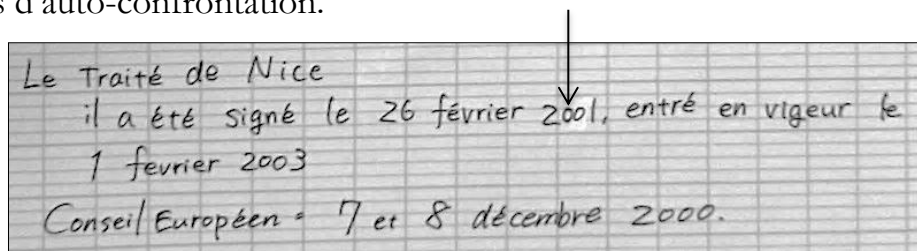
Extraits 1 – Analyse de la justesse en phase 1

Lors de la phase 2, qui intègre le *pad* alimenté par les PDN des étudiants natifs, ces difficultés se réduisent au sein de notre corpus. Cela s'illustre, d'une part, par des stratégies de vérification possibles grâce au *chat* proposé sur l'interface du Framapad, permettant aux étudiants allophones d'interroger en temps réel l'étudiant natif sur un élément précis:

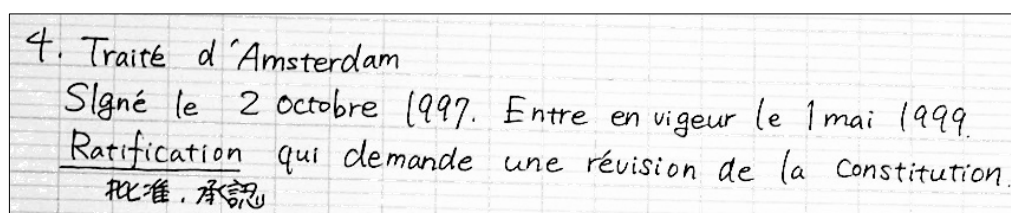
Chat	
Yuko: ASE c'est Asie de Sud Est?	15:19
Camille: Yep !	15:19
Yuko: merci^^	15:20

Extrait 2 – Chat entre Yuho (Japon, B1) et Camille (étudiante française volontaire)

La réduction des erreurs de justesse apparaît, d'autre part, sous forme de diminution, au sein des extraits analysés, des termes mal orthographiés (noms propres et vocabulaire spécifique). Si cette évolution peut être due à plusieurs facteurs (l'étudiant peut avoir appris certains termes entre les phases 1 et 2 et maîtriser désormais leur graphie sans avoir eu à regarder le *pad*), certains marqueurs démontrent que des éléments résultent bel et bien de la présence du *pad*. Ainsi, le passage ci-dessous fait apparaître une substitution de date, manifestement écrite de manière erronée dans un premier temps et corrigée ensuite à l'aide d'un correcteur blanc (observable sur la date 2001). Cette explication fut confirmée dans les entretiens d'auto-confrontation.



De même, certains termes spécifiques à la discipline (tel que “ratification”) et manifestement inconnus de l'étudiant en raison de la traduction rajoutée en langue maternelle, sont ici écrits avec justesse.



Extraits 3 – Analyse de la justesse en phase 2

Dans certains cas, les évolutions en termes de justesse ne peuvent être attribuées à la présence du *pad* que de manière hypothétique. Ainsi, la notion de “droit de veto” passe, entre la phase 1 et la phase 2, d'une graphie erronée où l'étudiant ne semble pas avoir reconnu le concept sous-jacent, à une orthographe correcte. Si nous pouvons, dans un premier temps, nous réjouir de cette évolution, nous ne pouvons confirmer que l'étudiante n'a pas simplement recopié le *pad* sans prendre conscience de cette correction.

Phase 1

le droit de veto

Phase 2

A partir de 61, le RU souhaite adhérer, mais la France s'y oppose avec son droit de veto.

Extraits 4 – Comparaison de la justesse en phase 1 et 2

Syntaxe et macro-syntaxe

Notre observation s'est ensuite effectuée au niveau d'une unité discursive plus large que celle du mot: celle de la phrase et celle de l'énoncé. Un parcours des prises de notes en phase 1 fait apparaître de nombreux passages comportant une liste de syntagmes isolés, semblant articulés ni dans la progression externe du cours (absence de titres, sous-titres, etc.), ni de façon interne (absence de connecteurs entre les éléments). Ainsi, certains passages apparaissent comme syntaxiquement incorrects, et parfois inintelligibles, comme le montrent ces extraits des notes de Nagi et d'Alondra.

Nagi

C'est une UE d'une part
expressément
le communauté continue d'exister
on peut relever le marstriche
dévalour politique c'est une Union Européen

Alondra

dans ce contexte ce la De Gaulle mettre un pull
(?); Petit Clamart—Attendant de Petit Clamart...
de Galle parle des église ...

Extraits 5 – Notes de Nagi et Alondra en phase 1

En phase 2, nous avons observé une réduction des énoncés non articulés, remplacés par des énoncés syntaxiquement cohérents. Cette évolution est flagrante chez ces deux mêmes étudiantes, entre la phase 1 et la phase 2. Cependant, il s'agit en fait ici, au regard de la comparaison entre les PDN des étudiants non natifs et le *pad*, d'un recopiage à l'identique des notes du natif.

PDN de Nagi (Japon, A2)

Procédure normative, spécifique, c'est à dire qu'elle doit permettre à certains Etats (pas tous), d'adopter un acte dans un domaine particulier, pour lequel il n'est pas possible d'obtenir l'accord de tous.

PDN du natif sur le *pad*

Procédure normative, spécifique, c'est à dire qu'elle doit permettre à certains Etats (pas tous), d'adopter un acte dans un domaine particulier, pour lequel il n'est pas possible d'obtenir l'accord de tous.

PDN d'Alondra (USA, B1)

Donc si le 1^e ministre et le président sont du même bord politique, le 1^e ministre est l'exécutant de la politique du président; quand ce n'est pas le cas, c'est une cohabitation. En 1958, ce n'est pas une cohabitation. De Gaulle a une majorité pour appuyer sa politique.

PDN du natif sur le *pad*

Donc si le 1^e ministre et le président sont du même bord politique, le 1^e ministre est l'exécutant de la politique du président. Quand ce n'est pas le cas, c'est une cohabitation. En 1958, ce n'est pas une cohabitation. De Gaulle a une majorité pour appuyer sa politique.

Extraits 6 – Comparaison des notes de Nagi et Alondra avec les notes du natif (phase 2)

Face à ce constat de simple copie, nous pouvons mettre en doute l'efficacité de la PDN en termes de compréhension et de mémorisation. En effet, comme le rappelle Piolat, "la PDN efficace ne réside pas seulement dans la capacité du noteur à accélérer la transcription de ce qu'il entend grâce à l'usage d'un code graphique dont les éléments raccourcis sont notés plus vite. Elle réside aussi dans l'écramage des idées à transcrire" (Piolat, 2006: 7). Ici, aucun écramage n'a été effectué. Pour autant, dans la situation d'un étudiant non-natif de niveau A2 ou B1, le traitement simultané des activités de compréhension orale et de production écrite peut être repensé pour concentrer les ressources intentionnelles sur une seule de ces deux compétences. Dyke *et al.* (2014), reprenant l'analyse de Piolat *et al.* (2005), rappellent que "sous la pression du temps, les étudiants se limitent à la fonction de compréhension (au détriment de la production de notes) ou à la production « au détriment de la compréhension et de la sélection dans le choix de ce qui est écrit »" (Dyke *et al.*, 2014: 86). Dans nos deux extraits, si le copiage des notes s'est fait au profit d'une attention accrue au discours oral de l'enseignant, l'inefficacité de cette copie littérale est à relativiser. Nous pouvons également souligner l'intérêt que peuvent présenter ces PDN en termes de support de révision: comparativement aux PDN produites en phase 1 par ces deux mêmes étudiantes, les PDN produites en phase 2, précises et correctes syntaxiquement, seront sans doute davantage intelligibles et réutilisables lors de la révision pour les examens. Il serait intéressant ici de questionner les étudiants sur leur réutilisation de ces notes lors de la période de révision.

Complétude

La seconde évolution observée au sein des PDN porte sur la complétude (étant entendues comme complètes des notes comportant tous les éléments nécessaires à leur intelligibilité). Nous avons mesuré le degré d'incomplétude au sein des notes en croisant les témoignages faisant état d'interruptions involontaires de la PDN et en relevant les marqueurs explicites d'incomplétude utilisés par les étudiants en lieu et place de mots, tels que les signes interrogatifs (?), les croix (xxx) et des lignes indiquant un élément manquant (____).

L'ensemble des témoignages relève la rapidité du discours comme premier facteur de notes incomplètes. Même comprise, une notion n'a pas toujours le temps

d'être retranscrite en L2. C'est particulièrement le cas des passages dans lesquels un enseignant procède à une énumération que l'étudiant ne parvient à noter que partiellement: "le prof parfois dit qu'il y a sept aspects, et je peux écrire peut-être trois ou quatre, et après je peux plus. Mais sur le *pad* je peux voir, c'est vraiment très utile pour ça" (Azer, Turquie, B2). C'est le cas également de manière plus globale, à l'échelle d'un cours: "Dans quelques cours je ne note rien, parce que le prof parle plus trop vite" (Herta, Allemagne, B2).

Au-delà du manque de temps pour prendre en notes les informations entendues, la méconnaissance orthographique entraîne également des notes lacunaires, et parfois un arrêt complet de l'activité de PDN: "C'est un problème, parce que si moi je sais pas comment écrire, j'arrête là et je peux pas continuer" (Catarina, Brésil, B1).

Enfin, la nouveauté de certains concepts ou références culturelles, parfois considérés comme communément acquis par l'enseignant (car liée à l'histoire nationale ou à des connaissances faisant partie des programmes scolaires du secondaire en France), exige de la part des étudiants allophones, notamment non européens, un travail de recherche de compléments d'information. Lorsqu'ils ressentent le besoin de compléter le discours de l'enseignant pour comprendre la suite du cours, à l'aide par exemple d'un dictionnaire ou d'une recherche sur internet, une partie du discours de l'enseignant leur échappe inévitablement. Ainsi, Haci et Azer (Turquie, B2) nous parlent, dans ces trois extraits d'entretien, de CM riches en références culturelles françaises, les obligeant à interrompre leur prise de notes pour faire des recherches complémentaires, ou les contraignant, parfois, à renoncer à suivre le cours.

Haci: *Je pense que presque tous les français connaissent plus ou moins Emile Durkeim mais... en Turquie, c'est connu, mais par exemple il y a la plupart des pays dans lesquels les gens ils peuvent pas avoir connaissance sur Emile Durkheim. Pierre Bourdieu par exemple, c'est un sociologue mais qui appartient tout à fait en France! [...] Il est très récent. Et moi, par exemple, je savais, mais mes autres amis Erasmus ne connaissaient rien sur lui. [...] Alors ce cours, on l'a arrêté. C'est absolu, parce que nous connaissons rien.*

Azer: *Oui c'est le problème, parce que surtout dans quelques cours de la philosophie et de la sociologie, on a vu beaucoup de philosophes surtout français, par exemple... l'autre, Etienne de la Boétie. Normalement dans les littératures philosophiques, on n'a jamais vu en Turquie ou dans les autres pays, mais ici on l'a vu parce que c'est normal parce que c'est la culture française, c'est la tradition.*

Haci: *Alors, dans ce cas, on cherchait sur internet qui est... par exemple Pierre Bourdieu, mais dans ce même temps, le professeur continue à parler sur Emile Durkheim, donc nous ratons tout. Ça, c'est le problème.*

Au sein des PDN, les traces d'incomplétude résultant de ces divers facteurs prennent la forme de phrases inachevées, d'énumérations incomplètes, ou de passages explicitement manquants.

Phrases inachevées

George Pompidou n'est pas un ____.

C'est keynesianisme quand on essaye de empêcher une crise monétaire.
Mais c'est monétariste quand...

Français reviennent
"union française"
Cambodge réaffirme
..... va être donné au Vietnam

Énumérations incomplètes

Les 9 référendum qui ont été fait en France depuis 1958:
1o
2o le référendum législatif, 61, algérie
3o 62, accords de
4o, 72 sur la CE
5o,
6o, 2 traité de Maastricht
7o pour la UE

1969- milieu 1990
1976 accord
1978 création front moraux islamique - refusé l'accord
2013 accord

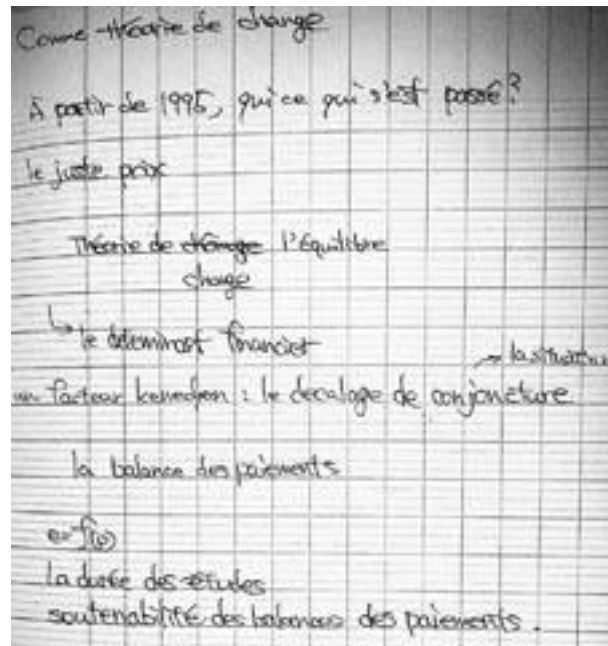
Passages manquants

DC 31/03
Actualité
xxx ?
Continuation de la semaine dernière
Domaine intervention de la loi. Avant 58, il n'avait pas de limite.

De Gaulle annonce le 12 septembre qu'on vertidue l'article 11, il something about a referendum and le suffrage universal direct

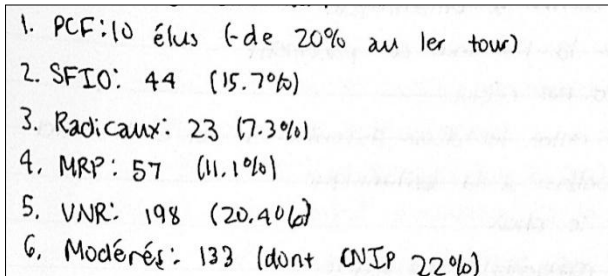
Extraits 7 – Analyse de la complétude en phase 1

Ci-dessous est présentée l'intégralité des PDN de Naota, étudiant japonais de niveau C1, à la sortie d'un cours de relation monétaire internationale. Cette concision n'était pas un choix de l'étudiant, qui nous a dit être "frustré" de ne pouvoir prendre davantage d'informations en notes, et découragé par ce cours particulièrement difficile d'accès en raison de sa complexité disciplinaire.



Extrait 8 – Intégralité des notes d'un étudiant japonais à la sortie d'un CM de relation monétaire internationale

Lors de la phase 2, en présence du *pad*, nous constatons une réduction des marqueurs d'incomplétude et la présence de passages complexes (tels que des énumérations contenant plusieurs données chiffrées) au sein desquels nous faisons l'hypothèse, confirmée ensuite par l'étudiant, que le *pad* a joué un rôle.



Extrait 9 – Extrait de notes complètes d'un étudiant américain en phase 2

Organisation et hiérarchisation

La troisième évolution que nous relevons au sein des PDN concerne leur organisation. Il apparaît assez rapidement que les PDN des étudiants allophones en phase 1 rejoignent deux catégories de noteurs proposées de Branca-Rosoff & Doggen (2003): les noteurs minimalistes et les noteurs indifférents aux marques de structuration, qui “ont tendance à transcrire des bribes de la parole du professeur, en négligeant les liens et parfois même un peu dans le désordre” (*ibid.*: 159). Branca-Rosoff & Doggen justifient cette tendance des étudiants allophones à se situer généralement parmi ces deux catégories de noteurs – davantage que les étudiants francophones – pour deux raisons principales: d’abord la difficulté consistant à trier de manière simultanée les informations importantes et la structure de l’ensemble, ensuite la plus grande familiarité des étudiants français avec la pratique de la planification, pratiquée notamment dans le cadre de l’exercice

structuré de la dissertation, fréquent en France. Ainsi, les étudiants allophones, au-delà de leurs compétences de compréhension orale, seraient moins sensibles à ces indices de planification (titres et changements de parties). Les étudiants interrogés expriment pourtant leur besoin de structuration et l'aide que constitue pour eux le fait de pouvoir repérer explicitement ces indices sur le *pad*, au moment du cours et au moment de la relecture des notes: "Avec le framapad si je comprends pas quelque chose, immédiatement je peux vérifier ce que le prof a dit et comme ça je peux mettre les bonnes notes dans l'ordre où le prof les a exprimées" (Alda, Brésil, B1). Nous rejoignons d'une certaine manière ici la thèse de Piolat (2006) et de Simonet & Simonet (1988) concernant les méthodes de PDN pré-planifiées, en défendant l'idée que permettre à l'étudiant allophone de repérer la structure du cours grâce à l'apparition des indices de planification (titres et changements de parties clairement indiquées par les noteurs français) comme support visuel de sa PDN lui permet à la fois un meilleur accès au sens en direct du cours, et une meilleure rétention en raison de la hiérarchisation clairement apparente des informations énoncées par l'enseignant.

La prise de notes effectuée au travers de ce dispositif collaboratif a donc mis en évidence une évolution qualitative au niveau des prises de notes produites, agissant – à des degrés variables en fonction du profil de l'étudiant, de la discipline et du moment du cours – sur leur justesse, leur complétude et leur organisation. Le croisement de nos données nous a amenée à conclure à une seconde évolution, en termes de réception plus globale des CM: elle concerne la prise de notes en tant que processus, incluant l'attitude de réception des étudiants et les facteurs affectifs et sociaux aidant à instaurer des conditions propices à la rétention des informations entendues.

La PDN en tant que processus

Le dispositif collaboratif que nous avons proposé était de nature à laisser aux étudiants une certaine autonomie dans la manière de se l'approprier, comme le rappelle Grangeat (1997), repris par Romainville & Noël (2003: 89) à propos de démarches métacognitives: "l'étudiant doit pouvoir intentionnellement opérer un choix entre plusieurs démarches possibles pour atteindre un but explicite". Ici, le but explicite de notre dispositif est de favoriser une meilleure prise de notes des étudiants, en termes de produit et de processus, afin de favoriser les conditions de compréhension et de mémorisation. Chaque étudiant est libre de se l'approprier suivant ses besoins, sa formation scolaire et son niveau de pratique du français.

Stratégies individuelles de réception

Le premier apport du *pad* dans ce processus de PDN se situe ainsi au niveau du développement de stratégies individuelles de réception des cours, que l'étudiant adaptera au fur et à mesure de son appropriation du dispositif en fonction de "l'ensemble des connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus d'apprentissage et sa capacité à les réguler délibérément" (Noël *et al.*, 1995: 89) pour améliorer sa réception des CM. Nous faisons ici l'hypothèse que

libérer ces étudiants de la contrainte que représente la maîtrise de la prise de notes en CM en un temps relativement court que représente le semestre ou l'année d'échange, vise à encourager leur créativité, dans l'appropriation des notes des étudiants francophones via l'outil *pad* et, consécutivement, dans l'appropriation des cours. Sur le long terme, nous faisons l'hypothèse que ces stratégies contribuent à enrichir chez eux la connaissance de leurs processus d'apprentissage, afin de développer leurs compétences à prendre des notes de manière générale.

Nous décrivons ici un ensemble de stratégies observées chez nos étudiants à partir de notre dispositif pour améliorer leur accès aux discours de CM et se constituer un support viable de révision.

Centration sur une compétence

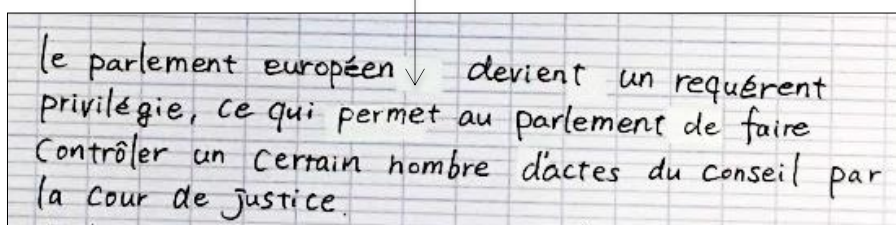
Nous l'avons abordé, les recherches de Piolat, Olive & Kellog (2005) ont montré qu'un noteur confronté à un traitement multiple de l'information réagit en privilégiant, à un moment donné, soit la compréhension du cours, soit la production des notes. Chez les étudiants allophones, la présence du *pad* semble les accompagner dans cette démarche en leur permettant d'alterner en fonction de la complexité de la discipline, de leurs capacités attentionnelles à un instant T ou de leurs préférences méthodologiques entre une utilisation synchrone ou différée du *pad* et une utilisation exhaustive ou ponctuelle des notes des étudiants natifs. Ainsi, lors des premières expérimentations du dispositif, les étudiants allophones ont tendance à suivre le cours en écoutant l'enseignant et en portant une attention accrue aux prises de notes des étudiants français défilant sous leurs yeux. À ce stade, ils sont généralement dans la lecture et le recopiage du cours, avec une faible pratique de sélection et de reformulation. Peu à peu, leur pratique évolue, les étudiants observés semblent rassurés par la présence du *pad* qu'ils s'autorisent à regarder de manière uniquement ponctuelle, lorsqu'un doute a besoin d'être éclairci. Savoir qu'ils ont à leur disposition des PDN apparaissant comme plus fiables que leurs propres notes pour assurer une partie de leurs révisions semble les libérer d'une appréhension à commettre des erreurs, pouvant bloquer et suspendre entièrement leur prise de notes. Cette situation laisse une plus grande part à leur créativité en termes de stratégies de rétention. On voit ainsi des étudiants recommencer à prendre des notes individuelles et se rassurer ponctuellement avec un regard porté sur le *pad*: "Au début j'ai copié ce que les étudiants français écrivaient sur l'ordinateur, mais de plus en plus j'ai commencé à écrire ce que le prof dit, et puis si j'ai un problème sur ce que le prof dit, je regarde sur l'écran et je comprends ce que le prof dit, et ça va" (Nagi, Japon, A2). D'autres choisissent de réserver l'usage du *pad* à la phase de révision, afin de concentrer leur attention sur la compréhension orale. Cette option a été observée chez les étudiants de niveau B2 et C1, au sein des disciplines jugées les plus complexes. Libérés de la PDN, en sachant qu'ils auront la possibilité d'aller relire et sauvegarder les notes ensuite, les étudiants peuvent se concentrer sur la compréhension des notions.

Naota: Après le cours, je peux peut-être tranquillement lire, et ça va m'aider. Mais dans ce cours, pendant le cours, hum... c'est un peu difficile en même temps.

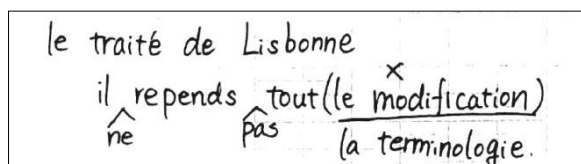
Marina: J'ai regardé les notes ici, ça m'a aidée aussi, mais, comme je suis perdue dans ce cours là, je ne comprends pas bien le sujet, donc... je pense que ça va m'aider plutôt après, quand je vais faire le copiage, quand je vais relire.

Autocorrection

L'analyse croisée des PDN et des entretiens fait également apparaître des phénomènes d'autocorrection, rendus possibles grâce à la simultanéité entre l'erreur commise et l'apparition de la formulation correcte sur l'écran. Ainsi, Nagi (Japon, A2) explique: "Oui, le framapad aide beaucoup. Plusieurs fois j'ai écrivais avec des fautes, et après en regardant l'écran j'ai rendais compte que j'avais commis des erreurs ou que j'avais mal compris les choses que la professeur avait dit". Ci-dessous, un extrait des PDN de cette étudiante, dans lequel apparaissent des corrections en termes d'accord (passage de *parlement européenne* dans les PDN précédentes à *parlement européen*) ou de complément d'informations (passage d'une phrase affirmative à la phrase négative énoncée par l'enseignant).



le parlement européenne ↓ devient un requérant
privilégie, ce qui permet au parlement de faire
contrôler un certain nombre d'actes du conseil par
la cour de justice.



le traité de Lisbonne
il reprends tout (le ^xmodification)
ne pas la terminologie.

Extraits 10 – Traces d'autocorrections en phase 2

Réflexion métacognitive sur la langue

Si l'autocorrection peut être matérialisée dans les PDN par des ratures ou du correcteur blanc, une réflexion sur son apprentissage de la langue française est également présente en filigrane dans les témoignages. La simultanéité entre la lecture du *pad* et l'écoute du discours de l'enseignant fait émerger des prises de conscience d'ordre linguistique. Ainsi, une étudiante nous a questionnée, à la sortie d'un cours, sur l'utilisation de la construction "en Europe plutôt que "dans l'Europe" au sein des notes observées sur le *pad*. Elle a alors exprimé sa satisfaction à prendre conscience de certaines structures syntaxiques.

Abella: je ne rappelle plus dans quelle partie exactement, mais quand vous avez écrit et que j'ai lu, j'ai pensé "ah mais c'est génial, ça c'est français!". Si moi j'ai écrit, je n'aurais pas du tout fait comme ça! (*rires*) Oui c'est trop bien, c'est génial.

Éclaircir des notes via le chat

Si le *pad* permet une autocorrection et une réflexion métalinguistique simultanée au cours, il permet également d'éclaircir directement un questionnement

grâce au *chat* proposé au sein de l'interface. Nous avons constaté son utilisation à plusieurs reprises.

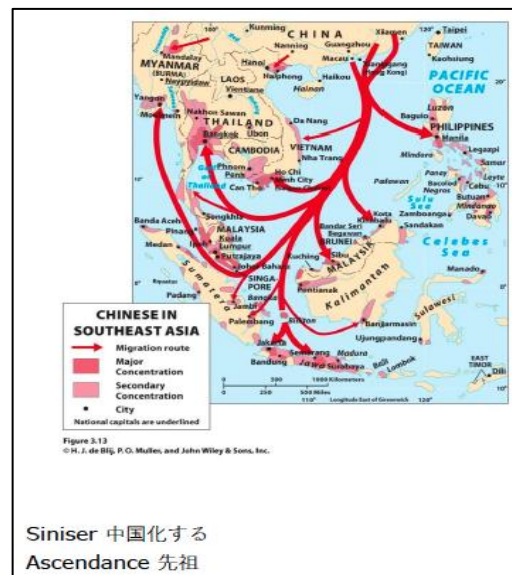
<p>Camille: co-prospérité, 16:27 c'est comme "prospérité ensemble" Yuko: merci :) 16:28</p>	<p>Nagi: 14:15 il faut envoyer e-mail à la prof pour décider le précise d'examen? Karine: 14:16 oui, exactement, il faut lui dire si tu préfères un examen oral ou un examen écrit, et il faut convenir d'une date avec elle.</p>
<p><i>Dialogue entre Yubo (Japon) et une étudiante française volontaire</i></p>	<p><i>Dialogue entre Nagi (Japon) et nous-même, lors d'une phase de test du pad en cours</i></p>

Extraits 11– Extraits d'utilisation du *chat* entre natifs et non-natifs

Enrichissement par des données annexes

La créativité des étudiants en termes de stratégies de réception des cours s'est parfois exprimée de façon originale: au sein de cours particulièrement denses, certains étudiants ont renoncé à toute prise de notes individuelle pour se consacrer à l'écoute de l'enseignant, la lecture du *pad* et l'enrichissement de leur support de révision par des ajouts lexicaux ou iconographiques. Ainsi, Yuho, étudiante japonaise, a choisi de suivre le cours d'*Enjeux politiques et géopolitiques de l'Asie du Sud-Est* en établissant une liste des mots nouveaux lus ou entendus et en ajoutant, en direct du cours, une carte venant illustrer les propos de l'enseignante.

Allogène (indigèneの逆) 土着でない
Harmoniseusement 調和的に
Dépositaires 保管者
Orgueil 自尊心・誇り
Intermédiaire 仲介者
Acquérir 獲得する
Accroissement 増大・発展
Co-..... 共同で...
RPC République Populaire de Chine
Au sein de qc. ...のただ中に
Copte コプト人
Pragmatique 実用的
Agrégation 集合
Réagir 反応する
Sun Yat-sen 孫文 (中国の政治家・革命家)
Ambivalent 両面性を持つ
Sinologue 中国研究家・シナ学者
Perception 知覚
Interlocuteur 交渉相手



Ces stratégies d'appropriation du dispositif et ces réflexions introspectives qu'elles permettent de développer chez les apprenants dans leurs pratiques et compétences d'apprentissage, dépassent la vision strictement cognitiviste de la créativité et de l'apprentissage. Le poids des facteurs affectifs et sociaux propres au contexte d'enseignement-apprentissage, défendues notamment par les théories

développementales ou interactionnistes de Piaget et Vygotsky, est très présent dans les témoignages collectés, pouvant parfois entraîner un véritable blocage au processus de réception des CM pour des étudiants allophones en France. C'est le second point analysé en termes de processus de PDN.

Facteurs affectifs et sociaux

Nous mettons ici en évidence deux principaux intérêts du dispositif collaboratif de PDN en termes de facteurs affectifs et sociaux, au regard des témoignages de nos étudiants: la motivation (sous forme de concentration et satisfaction) et la collaboration (sous forme d'implication et de partage d'expertise).

Motivation

L'ensemble des témoignages collectés auprès de nos étudiants évoque la même difficulté: celle de ne pas baisser les bras face à des CM qu'ils jugent souvent inaccessibles, en termes de compréhension orale et de prise de notes. Que ce soit pour des raisons linguistiques, méthodologiques ou disciplinaires, les étudiants nous expliquent ne pas être capables, en général, de maintenir leur concentration durant l'intégralité d'un cours (dont le format de trois heures est loin des schémas auxquels ils sont généralement habitués) et finissent par renoncer à écouter, à prendre des notes, voire à venir en cours.

Azer: Là vraiment, les cours, c'est vraiment très long... 3 heures... Par exemple, je suis fini à la première heure. Après, non. Parce que, une demie heure, il donne beaucoup d'informations... après, encore une demi heure! Non... ça suffit pour moi.

Naota: Dans ce cours, j'ai seulement assisté à 4 cours... 5 cours à peu près... parce que c'est un peu difficile, j'étais frustré!

Abella nous explique, quant à elle, que la présence du *pad* l'aide à rester concentrée, à ne pas être "dans la lune" face à des cours qu'elle voit parfois se dérouler sous ses yeux sans parvenir à y prendre part.

Abella: C'est trop difficile quand on n'arrive pas à comprendre tout l'idiome, quand on n'a pas le domaine de l'idiome et qu'on est dans un vrai cours avec un sujet compliqué, *c'est trop difficile d'avoir de la concentration tout le temps, pour être là*, donc comme (le *pad*) c'est ici, quand je me perde, je peux retourner, je peux lire, et comme ça *je passe pas tout le cours sans faire rien, sans être "dans l'air"*.

L'ensemble des témoignages collectés, soit "à chaud" en fin de CM, soit avec du recul en fin de semestre, révèle que les étudiants sont très enthousiastes face à ce dispositif qui réduit leur sentiment d'impuissance. Le *pad*, outil mis à leur disposition et qu'ils sont en mesure de s'approprier comme ils le souhaitent, leur permet de ressentir des bénéfices immédiats. Il joue ici un rôle de motivateur, que l'on connaît comme étant un puissant vecteur d'apprentissage.

En permettant une collaboration avec les étudiants natifs, de manière plus durable et engagée que ce que propose le simple partage de ses notes en fin de cours, ce dispositif permet également une plus grande implication, en réduisant le sentiment d'isolement, mais aussi un riche partage d'expertise.

Implication et collaboration

S'il n'est évidemment pas possible d'établir un seul profil de noteur natif, ni de décréter que tout étudiant natif maîtrise l'activité de prise de notes en CM, un étudiant francophone est confronté à moins de contraintes que l'étudiant allophone dans cette activité de PDN, en raison, d'abord, de sa maîtrise de la langue. Son parcours scolaire, on l'a vu, peut également l'avoir habitué à la pratique de la structuration et de la planification. De plus, sa familiarité avec le genre du CM, qu'il rencontre depuis sa première année dans le supérieur, l'aidera sans doute dans la tâche consistant à différencier, dans le discours de l'enseignant, les informations centrales à noter des informations périphériques plus facultatives. Il est également plus familier avec les contenus fortement ancrés dans la culture nationale pouvant être évoqués au sein des cursus de sciences humaines en France. Les étudiants allophones soulignent souvent cette comparaison avec les étudiants natifs face à cette activité de prise de notes que les étudiants français semblent pratiquer depuis des années (Omer, 2003).

Alda: Les étudiants ici [...], ils comprennent bien de quoi la professeuse elle parle, *c'est leur métier d'étudier ça, donc ils ont la facilité.*

Marina: C'est difficile pour des personnes comme nous qui n'avons pas le même parcours, [...] on peut pas différencier les choses importantes et les choses pas importantes.

Une stratégie habituelle adoptée par les étudiants internationaux consiste donc à faire appel aux notes des étudiants français, ponctuellement ou régulièrement, à la fin de chaque cours ou en fin de semestre (Dufour, 2014). Cette démarche peut cependant s'avérer fastidieuse, voire peu efficace, quand la collecte des notes se fait en toute fin de semestre, comme nous l'avons souvent constaté. Elle est également parfois vécue avec amertume par certains étudiants allophones qui se disent régulièrement gênés par ces demandes répétées auprès d'étudiants français qu'ils ne connaissent pas toujours personnellement, et qui refusent parfois de partager leurs notes.

Catarina: Si tu demandes (les notes) sur internet, *personne va te donner.*

Adriana: Parfois, ils disent "ok, je t'ajoute sur Facebook", mais c'est pas vrai, parce qu'*ils ne veulent pas donner leurs notes.*

Alda: J'ai un peu d'orgueil.

Marina: On dépend de qui nous donne des choses, *ça me semble qu'on ment.*

Ainsi, le dispositif collaboratif que nous avons expérimenté établit une collaboration qui se veut pérenne (l'idée étant que chaque cours du semestre soit pris en notes par un ou plusieurs étudiants natifs s'étant portés volontaires), libérant les étudiants allophones de demandes ponctuelles et individuelles.

Si, à première vue, le dispositif semble être bénéfique avant tout pour les étudiants allophones, il est apparu dans les témoignages des étudiants français une satisfaction partagée. Ces derniers ont tout d'abord souligné la facilité de prise en main du *pad*, ne leur demandant pas d'effort d'adaptation. Ils ont ensuite expliqué

être satisfaits de cette entraide et de cette sensibilisation aux besoins des étudiants internationaux qu'ils expérimentent à leur tour lors de leur année d'échange obligatoire à l'étranger. Enfin, et c'est là peut-être un point essentiel, les étudiants français nous ont dit s'être impliqués à nouveau dans cette activité de PDN qu'ils effectuaient parfois avec peu de concentration et d'application. Se savoir investis de cette tâche de PDN à l'usage des étudiants allophones a donné lieu, chez eux, à des notes qu'ils estiment de bien meilleure qualité.

Bilan et perspectives

Notre expérimentation à l'IEP de Lyon, interventionniste, s'inscrit dans une perspective praxéologique chère à la didactique des langues qui vise à faire évoluer une situation d'enseignement-apprentissage. Se pose alors la question de la diffusion ou de la non diffusion de l'innovation proposée, à plus grande échelle, au sein de notre terrain de recherche. Comme le souligne l'argumentaire du colloque LAIRDIL 2015 portant sur la création et l'innovation en langues étrangères, "si l'innovation relève généralement d'une axiologie positive en ce qu'elle est associée à la créativité, au changement, à la collaboration (on n'innove jamais aujourd'hui, ou rarement, seul.e), elle suscite aussi réticences, opposition, voire rejets" (LAIRDIL, 2015).

Dans notre cas, nous avons eu la chance de recevoir une demande de l'IEP pour proposer ce dispositif à l'ensemble des étudiants internationaux de l'école dès la rentrée de septembre 2015. Cette diffusion est actuellement testée, à travers un élargissement des offres de cours et une mise en place de plannings d'inscription permettant aux étudiants natifs volontaires de s'inscrire pour prendre des notes sur *pad* au cours du semestre. Cette demande institutionnelle et la logistique qu'elle suppose (sur le plan humain et technique) ne sont pas l'objet de cet article, mais nous rappellent que toute innovation pédagogique en FLE, et en particulier en FOU, se situe au croisement de l'institutionnel, de la didactique et de la technique; et que c'est uniquement par une prise en compte de ces trois dimensions qu'il est envisageable de répondre de manière viable à la problématique actuelle de l'amélioration de l'intégration des étudiants internationaux en échange en France.

Cette question de la réception des CM dans le supérieur français est cependant à replacer dans un contexte institutionnel qui dépasse celui de la didactique des langues et de l'intégration du public non natif. Elle rejoint la problématique, plus large, de l'inclusion de tout étudiant dans l'enseignement supérieur français. Proposer cette méthode alternative de prise de notes pose inévitablement la question des limites – soulevées depuis bientôt 40 ans, et de manière croissante depuis l'apparition d'alternatives nées du numérique – que présente ce format de transmission des savoirs qu'est le cours magistral. Historiquement ancrée dans les pratiques universitaires françaises, la dimension verticale et peu participative du CM reste souvent centrée sur la diffusion des informations davantage que sur leur appropriation, ne répondant pas toujours à la diversité des capacités de

compréhension et d'apprentissage du public étudiant. S'il n'est pas encore question aujourd'hui d'abandonner ce format d'enseignement en France, ces limites méritent que l'on questionne les méthodes d'enseignement alternatives plus participatives et centrées sur l'appropriation différenciée des connaissances – telles que la classe inversée, la MIGG (Méthode d'Intégration Guidée par le Groupe) ou encore les MOOC (Massive Open Online Courses) – et que l'on accepte de réfléchir à la question, certes provocatrice mais légitime, de Roberge (2012): “pourquoi le cours magistral existe-t-il encore?”.

Conclusion

Nous avons présenté ici un corpus de prises de notes et d'entretiens collectés dans le cadre d'une recherche-action autour de la prise de notes des étudiants allophones en cours magistral, médiée par un éditeur de texte collaboratif. Cette méthode de prise de notes, outillée par un *pad* et mettant en relation les étudiants natifs et non-natifs d'une même classe, présente une innovation didactique et institutionnelle quant à ce processus de réception des cours encore trop souvent problématique pour le public allophone en séjour d'étude en France.

Notre recherche s'intéresse à la manière d'accompagner les étudiants allophones dans le développement de stratégies innovantes de réception des cours magistraux. En centrant notre observation sur deux types de données (traces observables des PDN et vécu des étudiants sur ce processus de PDN) et sur l'activité de PDN dans son ensemble (en termes de produit et de processus), il a été possible d'établir que cette simultanéité entre le discours de l'enseignant et la mise à disposition des notes des étudiants natifs avait un impact positif à trois niveaux en matière de PDN comme produit: (1) la justesse, (2) la complétude, (3) l'organisation, et impactait deux principaux éléments en matière de PDN comme processus: (1) le développement de stratégies individuelles de réception (métacognition), (2) la stimulation de facteurs d'ordre affectif et social (mémoire, implication, collaboration). Libérer les étudiants de la contrainte que représente parfois la maîtrise de PDN à la française en CM au cours de leur séjour d'échange semble ainsi libérer leurs créativité et introspection en termes de stratégies d'appropriation des cours.

Une telle recherche-action, directement liée à l'intervention pédagogique et dont les effets sont rapidement répercutés sur le terrain, soulève la question de la double validation évoquée par Demaizière & Narcy-Combes (2007): interne, par la communauté scientifique, mais aussi sociale, provenant des acteurs du terrain. Ce choix d'une recherche expérimentale et compréhensive, impliquant fortement le chercheur dans son objet d'étude, s'accompagne donc nécessairement d'une réflexion sur le positionnement épistémologique qu'implique la recherche en didactique.

Références bibliographiques

- BARBIER, MARIE-LAURE, MARTINE FARACO, ANNIE PIOLAT, JEAN-YVES ROUSSEY & TSUYOSHI KIDA. 2003. Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnols dans leur langue native et en français L2. *Arob@se* 1-2: 180-203. <<http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/1648.pdf>>.
- BOCH, FRANÇOISE. 1999. *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université – la prise de notes, entre texte source et texte cible*. Lille: Les Presses du Septentrion.
- BOUCHARD, ROBERT & CHANTAL PARPETTE. 2007. Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur. Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de 1^{ère} année. *LIDIL* 35, 119-137.
- BRANCA-ROSOFF, SONIA & JUDITH DOGGEN. 2003. Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans la prise de notes des étudiants. Quelques contrastes entre scripteurs "français" et "étrangers". *Arob@se* 1-2: 152-166.
- BRES, JACQUES. 2005. Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique, dialogisme, polyphonie... BRES, JACQUES *et al.* *Dialogisme et polyphonie*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, "Champs linguistiques", 47-61.
- CASTELLO, MONTSERRAT & CARLES MONEREO. 1999. Strategic knowledge in note-taking: a study in high education. *Infancia y Aprendizaje* 88, 25-42.
- CARLO, CATHERINE. 2010. Cours magistral en sciences humaines et étayage des enseignants: des conduites prototypiques? Colloque International "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes". Université Lyon 2, 24-26 juin 2010.
- LAIRDIL. Appel à communications. Colloque "Regards pluridisciplinaires sur la création et l'innovation en langues étrangères". Toulouse, 11-12 décembre 2015.
- COULON, ALAIN. 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DEMAIZIÈRE, FRANÇOISE & JEAN-PAUL NARCY-COMBES, 2007. Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle* 4, 1-20.
- DUFOUR, SOPHIE. 2014. Approche des stratégies de rétention des CM chez les étudiants allophones. FRANIC, IVANA. & MAGALI RUET (dir.). *Le français sur objectif universitaire*. Zagreb: FF Press.
- DYKE, GREGORY, SANDRA TESTON-BONNARD & KRISTINE LUND. 2014. Analyse syntaxique de la reformulation lors de la prise de notes collaborative dans un éditeur de texte partagé. Premier Colloque IMPEC: "Interactions Multimodales Par Écran".
- GRANGEAT, MICHEL (dir.) 1997. *La métacognition: une aide au travail des étudiants*. Paris: ESF éditeur.
- KIEWRA, KENNETH A. & BERNARD M. FRANK. 1988. Encoding and external storage effects of personal lecture notes, skeletal notes, and detailed notes for field-independent and field-dependent learners. *Journal of Educational Research* 81, 143-148.

- KIEWRA, KENNETH A., NELSON F. DUBOIS, DAVID CHRISTIAN, ANNE MCSHANE, MICHELLE MEYERHOFFER & DAVID ROSKELLEY. 1991. Note-taking functions and techniques. *Journal of Educational Psychology* 83: 2, 240-245.
- MANGIANTE, JEAN-MARC & CHANTAL PARPETTE. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MARLOT, CORINNE & MARIE-CHRISTINE BAQUES. 2014. *Le dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral à l'université: un point de vue didactique*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- NOËL, BERNADETTE, MARC ROMAINVILLE & JOSE LUIS WOLFS. 1995. La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie* 112, 47-56.
- OMER DANIELLE. 2003. La prise de notes à la française pour des noteurs non natifs. *Arob@se* 1-2, 141-151. <hal-00416171>.
- PIOLAT, ANNIE. 2006. *La prise de notes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PIOLAT, ANNIE & FRANÇOISE BOCH. 2004. Apprendre en notant et apprendre à noter. GENTAZ, EDOUARD & PHILIPPE DESSUS (dir.). *Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation*. Paris: Dunod, 133-152.
- PIOLAT, ANNIE, THIERRY OLIVE & RONALD T. KELLOGG. 2005. Cognitive effort of note taking. *Applied Cognitive Psychology* 19: 291-312.
- PIOLAT, ANNIE & JEAN-YVES ROUSSEY. 2003. Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *Arob@se* 1-2, 47-68. <<http://www.youscribe.com/catalogue/manuels-et-fiches-pratiques/savoirs/autres/prendre-des-notes-et-apprendre-effet-du-mode-d-acces-a-212703>>.
- POLLET, MARIE-CHRISTINE. 2001. *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- POLLET, MARIE-CHRISTINE. 2010. L'acculturation des étudiants aux discours universitaires: allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat? PARPETTE, CHANTAL & JEAN-MARC MANGIANTE (dir.). *Faire des études supérieures en langue française, FDLM – Recherches et applications* 47. Paris: CLE, 131-139.
- ROBERGE, ALEXANDRE. 2012. Pourquoi le cours magistral existe-t-il encore? *Thot Cursus*. <<http://cursus.edu/article/17908/pourquoi-cours-magistral-existe-encore/>>.
- ROMAINVILLE, MARC & BERNADETTE NOËL. 2003. Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université. *Arob@se* 7, 1-2. <<http://www.arobase.to/v7/>>.
- SIMONET, RENÉE & JEAN SIMONET. 1988. *La prise de notes intelligente*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- WILLIAMS, ROBERT L. & ALAN C. EGGERT. 2002. Notetaking in college classes: student patterns and instructional strategies. *The Journal of General Education* 51: 3, 173-199.