

La prise de notes Une prise de tête pour les étudiants ?

Miloud Douis: Doctorant

Dr Massika Senoussi

Laboratoire LeFEU – université de Ouargla

Résumé :

La prise de notes (PDN) est une compétence constamment requise à l'université. Elle est une tâche complexe qui nécessite plusieurs activités mentales : écoute active, compréhension, appréciation et rédaction. En France et dans beaucoup d'autres pays européens la PDN n'est quasiment pas enseignée. On peut, néanmoins, aider les étudiants en privilégiant une approche métacognitive de son apprentissage. En Algérie, nous ne savons pas grand-chose sur la relation que les étudiants entretiennent avec cette activité scripturale. C'est pourquoi, nous avons tenté une expérience avec les étudiants en 3 A.L.M.D de l'université d'Ouargla que nous avons initiés à une mini formation à la PDN. Les résultats bien que provisoires font ressortir plusieurs carences et justifient une formation plus approfondie, dans le cadre d'un atelier de PDN, garantissant aux étudiants la réussite dans leur parcours universitaire.

Mots clés : prise de notes, tâche complexe, approche métacognitive, activité scripturale, université algérienne.

ملخص

الملاحظات التي يتم تدوينها (PDN) هي مهارة مطلوبة باستمرار في الجامعة. إنها مهمة معقدة تتطلب العديد من الأنشطة العقلية: الاستماع الفعال والتفاهم والتقدير والكتابة. في

فرنسا والعديد من الدول الأوروبية الأخرى، بالكاد يتم تعليم PDN. يمكن للمرء، مع ذلك، مساعدة الطلاب من خلال منحهم مقارنة وراء المعرفية للتعلم. في الجزائر، لا نعرف الكثير عن العلاقة التي تربط الطلاب بهذا النشاط الكتابي. هذا هو السبب في أننا جربنا تجربة مع الطلاب في 3 A.L.M.D من جامعة ورقلة أن بدأنا تدريب صغير في PDN. النتائج، على الرغم من كونها مؤقتة، تشير إلى العديد من أوجه القصور وتبرير المزيد من التدريب، في سياق ورشة عمل PDN، مما يضمن نجاح الطلاب في حياتهم الأكاديمية.

كلمات المفتاحية: تدوين الملاحظات، مهمة معقدة، مقارنة وراء المعرفي، النشاط الكتابي، الجامعة الجزائرية.

Abstract

:

Notes taken (PDN) is a skill constantly required at the university. It is a complex task that requires many mental activities: active listening, understanding, appreciation and writing. In France and many other European countries, the PDN is hardly taught. One can, nevertheless, help the students by privileging a metacognitive approach of its learning. In Algeria, we do not know much about the relationship students have with this scriptural activity. That is why we tried an experiment with the students in 3 A.L.M.D from the University of Ouargla that we initiated a mini training at the PDN. The results, although provisional, point to several shortcomings and justify further training, in the context of a PDN workshop, guaranteeing students success in their academic career.

Key words : note taking, complex task, metacognitive approach, scriptural activity, Algerian university.

Introduction

« Certaines idées apparaissent à la conscience le temps qu’une carpe, par son saut, apparaît à la vue. Si on ne les harponne pas durant cet instant-là, elles se perdent à nouveau dans le non-être » (Simonet, 2016 : p.125), c’est par cette heureuse métaphore d’Henry Montherlant que nous ouvrons cet article relatif à la prise de notes. Cette dernière résume on ne peut mieux l’essence même de la PDN à savoir : la lutte contre l’oubli. En effet, dans notre monde postmoderne, en perpétuelle mutation, où l’on doit en permanence réagir à des sollicitations, gérer au quotidien une masse d’informations (voir le néologisme « infobésité » développé par Wolton, 2006) la PDN se révèle être un outil indispensable. Elle sert de point d’appui à la mémoire dont « la charge [...] de travail est nettement soulagée par les notes. » (Piolat, A. & Boch, F., p.11, 2004). En effet, elle nous met à l’abri de son encombrement et permet de « [lutter] *contre un possible oubli* » (Piolat, A. & Boch, F., p.3, 2004), elle constitue de fait une mémoire externe stable.

Dans le cadre de l’apprentissage, la PDN « *correspond à une compétence constamment requise à l’université* » (Pollet, 2001 : p.10). La transmission du savoir s’y faisant principalement à travers l’oral sous forme de cours magistraux, l’enseignant « *croise sans cesse le contenu du programme avec les méthodes de travail correspondantes : lire, écrire, compter, résoudre des problèmes... et bien sûr la base indispensable de toutes ces techniques : prendre des notes.* » (Timbal-Duclaux, 1988 : p.156)

En Europe, à la différence des pays anglo-saxons, la formation à la PDN accuse un net retard apprend-on. En effet, aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, elle est considérée comme un outil essentiel du « *savoir-apprendre* (how to study) » (Simonet, 2016 : p.17). Par

ailleurs, « *Par ailleurs de nombreuses recherches, tant en France qu'à l'étranger ont « mis en évidence que le meilleur prédicteur de la réussite dans les études supérieures était la qualité des stratégies cognitives d'apprentissage* » (Amaury D., 2010,) En France, une formation méthodologique des étudiants a été initiée depuis plusieurs années, cependant, « *cet enseignement est souvent optionnel, sa diffusion est inégale selon les universités et la prise de notes n'est pas toujours au programme* » (Simonet, 2016 : p.17) alors même que « *sa maîtrise est indispensable pour favoriser l'apprentissage des connaissances et la réussite aux examens* » (Piolat, 2001, p.3). En Algérie, par contre, nous savons très peu de choses sur la PDN. Quel est son statut à l'université ? Quel est son degré de maîtrise par les étudiants ? Il apparaît donc approprié, à travers cet article, d'éclairer le lecteur sur la relation qu'entretiennent les étudiants de l'Université de Ouargla avec cette pratique scripturale qu'est la PDN.

1. La métacognition : une approche privilégiée

Tous les spécialistes s'accordent à dire que « *l'activité "prise de notes" » n'est pas, ou quasiment pas, enseignée* » (Piolat, A., 2010, p.2) et que les étudiants se débrouillent tant bien que mal pour développer une démarche personnelle en vue d'acquérir des habiletés abrégatives. Ils convoquent, selon leur intuition, des procédés et des méthodes leur permettant de capturer le contenu des enseignements. Ainsi, les notes qu'ils produisent constituent « *une écriture privée, inventée et élaborée par [...] eux-mêmes* » (Piolat, A., 2010, p.2). C'est donc à ce titre que « *l'approche métacognitive est privilégiée quand on cherche à aider les étudiants à développer leur compétence à prendre des notes.* » (Romainville &

Noël, 2003, p.89). Il est en effet important pour un étudiant de se connaître afin de prendre conscience des connaissances antérieures dont il aura besoin pour réussir une prise de notes. C'est une des tâches essentielles de la métacognition qui, rappelons-le, concerne l'ensemble des « *pratiques réflexives qui explicitent, en miroir, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier en situation d'apprentissage, et permettent ainsi au sujet de réguler cette activité dans ses différentes composantes* » (Cuq, 2003, p. 164). Nous allons esquisser, dans ce qui suit, un bref aperçu des fondements théoriques qui la sous-tendent.

L'origine du concept de la métacognition remonte à l'Antiquité. À cette époque, les sophistes s'intéressent de très près à cette célèbre injonction de Socrate : « Connais-toi toi-même ». Elle constitue, en effet, le point de départ à une introspection, elle-même reliée à la théorie platonicienne de la réminiscence. Pour rappel, cette dernière soutient que tout un chacun dispose du savoir en lui-même et qu'il suffit seulement de se le rappeler. Elle affirme également que la connaissance est inhérente à l'homme, elle est un " déjà-là " que l'on peut faire émerger par un travail introspectif. Depuis, grâce au développement de la psychologie cognitive et à la découverte de la fameuse « boîte noire », les psychologues se sont penchés sur l'origine des acquisitions cognitives.

Citons, pour exemple, Vigotsky qui attribue à ces dernières une origine sociale. Le psychologue russe nous explique, en effet, qu'un individu ne peut comprendre ses propres processus cognitifs que par une interaction sociale, autrement dit qu'à travers la transmission culturelle dont le langage est le principal vecteur. Le concept de zone proximale de développement (ZPD) est d'ailleurs un

concept majeur dans sa théorie qui suggère qu'un enfant apprend mieux lorsqu'il est en interaction avec un adulte, un enseignant ou même un enfant plus expérimenté. Cette confrontation entre pairs devient dès lors source d'un développement cognitif à condition qu'elle suscite des conflits socio-cognitifs forçant l'apprenant à remettre en question ses propres connaissances antérieures et éventuellement à les modifier. C'est, comme l'affirme Bruner, un moyen de « *penser notre pensée* » (Bruner, 1995, cité par Britt) et le point de départ pour la compréhension de sa pensée et celle d'autrui.

Piaget, pour sa part, aborde la métacognition en convoquant la notion de « *prise de conscience* » (ou abstraction réfléchissante) (Piaget J., 1974, p.280). Cette conduite marque le caractère actif de l'appropriation de la connaissance, et ce à travers un processus de traitement cognitif qu'il situe au niveau de trois paliers. Dans le premier palier, il décrit le sujet qui agit de manière à atteindre un but mais qui est incapable de verbaliser la façon dont il s'y est pris. Il s'agit pour Piaget d'une « *action sans conceptualisation* » (Piaget J., p.276) autrement dit où il n'y a pas de connaissance consciente. La seconde étape développementale est celle dite de « *la conception à partir de la prise de conscience* » (Piaget J., p.280). Au cours de cette étape, l'individu est capable à la fois « *de se représenter et de décrire l'événement et, d'autre part a la possibilité de discourir sur le pourquoi et le comment de l'événement* » (Piaget J., p.276) Enfin le dernier palier constitutif de ce processus est « l'abstraction réfléchie » correspondant au stade à partir duquel le sujet est capable d'une distanciation réflexive et critique à propos de son acte.

2- Objet de l'expérience et description de la procédure

Le travail de recherche dans lequel nous nous engageons requiert une expérimentation comprenant différentes étapes que nous allons verbaliser dans les lignes qui suivent.

Mais résumons tout d'abord l'objet de l'expérience : après une initiation à la PDN s'étalant sur trois semaines, nous avons "placé" des étudiants en situation de PDN, puis nous avons évalué à partir d'une grille leurs notes prises durant tout le semestre. Ensuite, nous avons procédé à l'analyse et à la comparaison des résultats du premier semestre à ceux du deuxième afin d'observer l'influence de la prise de notes sur leur performance.

Nous avons fixé le deuxième semestre de l'année universitaire 2017-2018 afin d'opérationnaliser notre projet de recherche, et ce, pour deux raisons. Durant cette période les étudiants passent leur premier test d'examen de l'année dont l'évaluation notée permet une étude comparative avec les résultats obtenus à la fin de notre expérience, autrement dit, après leur initiation à la pratique de la PDN. Par ailleurs, il nous fallait suffisamment de temps pour élaborer notre mini projet didactique relatif à l'apprentissage de la PDN.

Concernant le public d'enquête, nous avons choisi d'impliquer les étudiants de 3e A.L (ils étaient au nombre de 120 (cent vingt). Ce niveau d'étude, pensons-nous, garantirait un certain degré de maîtrise du code écrit et une familiarisation avec leur nouvel environnement académique, comme il garantirait également « *l'appropriation des discours universitaires en tant que nouveau mode de communication* [du savoir à l'université]. » (Pollet, 2001, p.8)

Afin de garantir le succès de notre expérience, il nous fallait aussi le concours d'enseignants répondant à deux critères, l'un ayant trait à la nature du module enseigné, l'autre à la notoriété de

l'enseignant et à sa pratique de classe. Nous avons émis dans notre problématique l'hypothèse selon laquelle la non maîtrise de la PDN par les étudiants serait dû, entre autre au, fait que leurs enseignants ne les « plaçaient » pas systématiquement dans des « situations de PDN ». En effet, la PDN ne prend tout son sens qu'à travers un contexte pédagogique favorable, à savoir, une situation de communication *ex cathedra* où le cours serait communiqué et non dicté, une évaluation des connaissances par le biais de questions engageant une réflexion personnelle et non une restitution littérale du cours. Deux enseignantes ont donc bien voulu contribuer à notre expérience, elles ont été respectivement chargées d'enseigner des modules de didactique et de littérature.

3. Matériel et méthodologie

Pour le besoin de notre phase expérimentale nous devons nous doter d'un matériel que nous avons nous-mêmes élaboré et dont nous faisons état ci-après.

Partant de l'hypothèse que les étudiants maîtrisent insuffisamment la PDN faute aussi d'entraînement, il nous fallait combler cette lacune en didactisant cette pratique scripturale, et ce, à travers un mini projet didactique. Ce dernier s'articule en cinq cours magistraux dont les principaux axes sont :

- Une phase de mise en situation à partir d'un questionnaire ;
- Des définitions de la PDN et la notion d'" écriture de l'urgence" ;
- Les différents usages de la PDN ;
- Les différentes formes de PDN ;

- Les différents procédés abrégatifs ;
- Des conseils pour une prise de notes efficace ;

Le cours magistral (C.M.) est toujours en vigueur dans les universités algériennes. Il constitue la principale forme de communication du savoir et remplit la fonction de déclencheur de l'acte de PDN avec toutes les opérations cognitives diverses que cela suppose. C'est un genre de discours universitaire dispensé oralement par un enseignant spécialiste ou non de la matière (présentés généralement dans un amphithéâtre devant un nombre plus ou moins important d'étudiants). À travers cette intervention scientifique, les enseignants universitaires *« forment, citent, donnent des références bibliographiques, retracent des recherches reconnues par la communauté scientifique ou très récentes, proposent des synthèses personnelles, originales sur une question, intègrent les toutes dernières recherches ou connaissances publiées, présentent une recherche spécifique, transmettent des savoirs rationnels, savoirs synthétisés personnellement... »* (Altet M., 1991, p.37) Comme tout exposé scientifique, le C.M est *« un discours qui dit, un corps d'assertion qu'on ne discute pas, [...] qui informe sans communication réelle avec l'auditoire. »* (Altet M., 1991, p.37) Ce mode d'enseignement ne permet donc pas d'interaction et ne prend pas en compte les interrogations des étudiants et leur feed-backs d'où les problèmes d'ajustement de l'enseignant aux étudiants et les décalages rencontrés qui compliquent la tâche de PDN. Cet aspect de la question soulève le problème de la formation des enseignants du supérieur.

Par le biais de deux questions contenues dans un questionnaire (une relative aux différentes définitions données à la PDN et l'autre à ce qui est le plus essentiel de noter (sens ou son), nous voulions, avant de dispenser les cours, faire émerger les représentations des étudiants concernant la PDN. La représentation est un concept de base en psychologie sociale qui a dépassé le cadre de cette discipline pour être convoqué dans le champ de la pédagogie qui en donne la définition suivante : « *la manière dont un individu donné, à un moment donné, dans une situation donnée mobilise ses connaissances antérieures.* », (Danielle A., 2010, p. 17.) Nous l'abordons dans notre expérience comme « *système explicatif du sujet : il est à comprendre, à analyser en termes d'obstacles ou de point d'appui pour atteindre [la notion enseignée]... Apprendre devient alors la capacité pour le sujet à changer de système de représentations.* » (Danielle A., 2010, p. 17.) Il est donc à prendre en compte de manière centrale dans tout apprentissage dans la mesure où il permet à l'enseignant de déstabiliser les conceptions : « *juste assez pour amener [les étudiants] à rétablir l'équilibre en incorporant des éléments nouveaux aux représentations existantes, au besoin en les réorganisant.* » (Philippe P., 2008, p.29)

Dans le but de recueillir les prises de notes des participants, nous avons élaboré des « Fiches modèles de prises de notes » (cf. illustration 1 en annexe). Ces dernières devaient être conçues de manière à retrouver les « traces » de l'étudiant au moment de l'évaluation de son habileté abrégative tout en lui assurant, au moment de sa prise de note, un partiel anonymat. Nous y avons également porté des indications relatives à la discipline et au cours

dispensé ainsi qu'à leur chronologie, et ce, dans un souci d'identification des notes.

De même, pour les besoins de notre expérience nous avons conçu une grille d'évaluation de notre corpus. Cette dernière s'articule autour de trois principaux axes permettant une mesure assez exhaustive de la production des étudiants. Notre intérêt s'est tout d'abord porté sur l'évaluation de la disposition spatiale de l'information car un bon classement visuel des informations facilite la mémorisation. La mise en exergue des éléments clés du message écouté par le biais de marques sémio-graphiques constitue également une compétence à prendre en compte lors d'une PDN. Enfin, l'habileté abrégative permettant aux étudiants de résorber l'écart de cadence entre l'oral et l'écrit et, par-delà, de saisir la totalité des idées contenues dans le discours de l'enseignant devait également être appréciée à travers notre grille.

Descripteurs caractéristiques	Fréquence d'utilisation			
1) Distribution spatiale des informations :		Peu	Régul.	bcp
A. Agencement du texte	Nulle			
- Présence de marqueurs de cohérence textuelle (titres et sous-titres)				
- Numérotation de parties				
- Présence de paragraphes				
- Présence de passages lacunaires				
- Notes aérées				
- Présence de marges				

- Présence de tableaux, figures, illustrations				
B. Marques sémio-graphiques				
- Présence d'encadrés				
- Présence de surlignement, soulignement				
- Capitalisation de mots				
- Utilisation de couleurs				
- Présence de ponctuation				
2) Procédés abrégatifs et substitutifs				
- Utilisation d'abréviations conventionnelles				
- Usage de la technique de troncation				
- Emploi d'abréviations personnelles				
- Présence d'icônes substitutives				
- Présence de marques d'effet de liste				
3) Justesse linguistique				
- Présence de difficultés linguistiques				

Tableau N° 1: Grille d'évaluation des PDN

4. Résultats provisoires et discussion

Après la période d'initiation à la PDN, nous avons pu recueillir un échantillon de notes prises par les étudiants (voir productions numérisées présentées en annexe) que nous avons soumis à notre grille d'évaluation. Même s'il est prématuré, à ce stade de l'expérimentation, d'avancer des résultats définitifs, il n'en demeure pas moins qu'un profil commence à se dégager reflétant la tendance générale dont nous allons rendre compte ici.

Nous avons procédé à l'analyse d'un échantillon de notre corpus comprenant 10 fiches de PDN. Celle-ci met en évidence la présence de difficultés quant à la distribution spatiale des informations. Ceci s'observe dans les PDN par la quasi absence (dans huit fiches) de marqueurs de cohérence textuelle tels que les titres et la numérotation des parties.

Comme le signale Bouchet, cette absence de hiérarchisation « *laisse peu de potentialité en terme de révision ultérieure.* » (Bouchet, K., 2003, p.44)

Par contre, il est à noter que la moitié des étudiants ont fait appel à des tableaux, des illustrations et à des figures pour organiser leurs notes. Mais quelle que soit l'organisation, les noteurs se sont livrés à une mise en forme matérielle linéaire de leurs notes. Soucieux de rester fidèles aux propos de leur enseignant, ils ont opté pour la méthode linéaire surtout en module de littérature, respectant ainsi l'ordre chronologique des informations tel que présenté dans le discours écouté. Ceci confirme d'une part l'aspect sécurisant de ce type de notes puisque n'oublions pas que l'objet de la présente étude concerne la PDN en FLE

(Français Langue Étrangère) avec tout ce que cela suppose comme contrainte tant au niveau de la compréhension que de la production. « D'autre part, la nature même de la discipline peut avoir une influence sur la forme que pourrait prendre la PDN c'est ce que d'ailleurs mettent en évidence Van Meter, Yokoi et Pressley cités par Piolat lorsqu'ils évoquent « *les facteurs contextuels (style de l'enseignant et informations qu'il signale, type de cours, etc.)* » (Piolat, 2001, p.13-14) qui font varier la façon de noter.

En effet, en module de didactique, où il s'agit dans la plupart des cours de développer des concepts clés de la discipline, il est intéressant de noter que sur six fiches de PDN en didactique cinq étudiants ont exploité l'espace de la feuille de façon arborescente, ce qui nous paraît être un signe d'une certaine autonomie conquise.

Concernant la présence ou non de la marge portée sur un coin du support de la PDN et qui aurait servi à mentionner des références, des questionnements ou encore des observations personnelles, nous remarquons qu'elle ne figure dans aucune des 10 fiches. Cette absence de familiarisation avec la PDN peut expliquer cette omission de la part des étudiants.

Afin de mettre en exergue des mots ou passages clés d'un discours, les noteurs utilisent souvent des marques sémio-graphiques. Notre analyse fait ressortir une présence non négligeable de ces descripteurs, et ce, à travers l'utilisation régulière dans 6 copies d'encadrés et de surlignements. Quatre étudiants sur dix ont privilégié pour leur part l'utilisation de couleurs pour mettre en évidence des points jugés importants.

Le dépouillement du corpus recueilli dénonce également une absence quasi-totale d'abréviations, qu'elles soient conventionnelles ou individuelles. Les étudiants n'auraient donc pas eu recours aux différents procédés abrégatifs, pourtant, lors de la phase d'initiation à la PDN toute une liste des abréviations les plus courantes leur a été distribuée. Cette remarque laisse perplexe d'autant plus que la suite de notre analyse montre qu'aucune lacune n'est enregistrée en terme de complétude des notes puisque pratiquement aucun signe de passage laissé vacant (points de suspension ou d'interrogation, croix ou blanc remplaçant un élément, liste incomplète, etc.) n'a été observé. Les étudiants auraient-ils eu toute la latitude de noter les propos de leur enseignant sans avoir eu recours aux procédés de resserrement de l'écriture ? Ce qui semblerait difficile dans une situation de cours magistral ordinaire où le débit rapide du

conférencier est le handicap majeur pour les étudiants. Nous émettons l'hypothèse que les cours n'aient pas été dispensés exactement comme il avait été prévu.

Néanmoins, le recours aux symboles ou icônes (flèches, étoiles, tirets) est très régulier puisqu' ils sont présent dans (sept) 7 fiches traitées, ils ont été généralement utilisés pour servir de marques d'effet de liste.

Enfin, notre analyse met également en évidence la présence de difficultés linguistiques dans notre échantillon. Celles-ci « *ont pour conséquence d'altérer la justesse linguistique des notes, c'est-à-dire la correction linguistique des éléments notés vis-à-vis du contenu transmis. Cette altération s'observe d'abord au niveau terminologique, c'est-à-dire dans l'incorrection d'un mot ou d'un ensemble de mots. Elle concerne des termes liés à la discipline (lexique spécifique, noms propres ou dates) et des procédés de réduction (sigles et abréviations).* » (Bouchet, K., p.38, 2018)

Les erreurs repérées dans 4 (quatre) fiches de PDN (sur un échantillon de 10) concernent des mots appartenant au jargon de la discipline. À titre d'exemple, dans le module de littérature où ces erreurs ont été principalement enregistrées, nous observons les incorrections suivantes :

chagrin de d'œil / chagrin de deuil

neu de l'action / nœud de l'action

éronie / ironie

fectif / fictif

affexion / affection

Dans le cadre d'une réflexion plus approfondie, il serait intéressant, à la fin du processus d'expérimentation, de susciter un recul métacognitif sur la façon dont ont été effectuées ces prises de notes. Autrement dit, il s'agira de solliciter les étudiants afin qu'ils s'interrogent sur l'efficacité de leur PDN et qu'ils verbalisent la pertinence de leurs propres stratégies.

Ce serait l'occasion d'une prise de conscience, point de départ à « *une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire.* » (Bégin, C., 2008, pp.47-67). Nous sommes bien là au cœur de la métacognition sollicitée par l'étudiant afin d'engager une réflexion sur ses propres performances. Par son biais, il peut alors décider de ce qu'il convient de faire pour améliorer ses résultats. Cette posture métacognitive offrira également l'opportunité d'établir une « *comparaison des différentes pratiques de PDN entre pairs [ce qui] constitue, en particulier, un des leviers principaux de l'accompagnement méthodologique.* » (Romainville, 2003, p.90). Par ailleurs, dans la plupart des études sur la question, « *les chercheur-euse-s ont déjà mis en évidence que le meilleur prédicteur de la réussite dans les études supérieures était la qualité des stratégies cognitives d'apprentissage et le fait que ces stratégies soient rendues explicites* » (Mc Millan, 2010, cité par Armaury Daele), grâce à la métacognition entre autres. Cette découverte est importante dans la mesure où l'objectif que nous poursuivons à travers notre recherche est de fournir aux étudiants des pistes en vue de gagner en efficacité lors de leur pratique de PDN. Il est donc fondamental de s'interroger

sur les stratégies développées par les étudiants en réussite scolaire et dans quelle mesure celles-ci aideraient les autres à développer les leurs.

Conclusion

Nous avons présenté les résultats de l'analyse d'un échantillon de PDN qui, bien sûr, ne peuvent-être que provisoires dans la mesure où, au moment de la rédaction de cet article, l'analyse du reste des notes prises par les étudiants ayant participé à l'expérience est toujours en cours. On ne saurait donc tirer de conclusions définitives, seulement, si la tendance venait à se préciser, nous serions contraints alors d'émettre quelques réserves sur la phase d'apprentissage ayant précédé l'expérience, qui, visiblement, n'aura pas permis d'installer chez les étudiants de 3^{ème} A.L les mécanismes de base de la PDN. Il conviendrait donc de revoir le projet didactique élaboré pour la circonstance tant au niveau de sa durée que de son contenu. En effet, quatre séances de formation à la PDN se révèlent être insuffisantes, pour développer les habiletés abrégatives des étudiants, il faudrait en envisager au moins huit. Quant au contenu des cours dispensés sur la PDN, si le temps ne nous avait pas fait défaut, nous aurions multiplié alors les exercices d'application.

En tout état de cause, le besoin en formation à la PDN des étudiants est criant. Le projet d'ouverture d'un atelier de PDN dans le cadre du laboratoire Le FEU (Français des Ecrits Universitaires) que nous avons préconisé comme solution aux insuffisances constatées est donc tout indiqué afin de garantir aux étudiants du département de Français de l'université de Ouargla un apprentissage efficient et, par-delà, leur réussite académique. S'il se révèle, à la suite de notre

analyse, que les PDN ont eu un effet positif sur les résultats des examens finaux, nous estimons qu'il serait intéressant de multiplier cette expérience didactique à travers d'autres universités en Algérie.

Références bibliographiques

Ouvrages

Cuq J-P., *Dictionnaire de didactique du FLES*, Paris, Clé International, 2003.

Danielle A., *Anthologie des textes clés en pédagogie*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2010.

Jodelet D., *Les représentations sociales*, 7^e ed., Paris, PUF, 1989 .

Mc Millan W.J., *Your thrust is to understand' – how academically successful students learn* , Teaching in Higher Education , 15(1), 1., 2010, cité par Armaury Daele dans son article d'une page « Comment les étudiant-e-s qui réussissent apprennent-ils/elles? », publié dans la revue Pédagogie Universitaire-Enseigner et Apprendre En Enseignement Supérieur, le 22 juin 2010, consulté le 11 octobre 2018.

Perrenoud P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2008.

Piaget J., *La prise de conscience*, PUF, Paris, 1974.

Piolat A., *La prise de notes*, PUF, Paris, 2001.

Pollet M-C, *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2001.

Simonet J. et Simonet R., *Prendre des notes*, Eyrolles, Paris, 2016.

Timbal-Duclaux L., *La prise de notes efficace*, Retz, Paris, 1988.

Wolton D., *Informé n'est pas communiquer*, CNRS Éd., coll. Débats, Paris, 2009.

Revues.

Piolat, A., « Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe », *Le français aujourd'hui*, n°170, pp.51-62., 2010.

Sitographie

Altet, M., « Le cours universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage, proposition d'Ateliers et d'outils descripteurs des pratiques », in Colloque ADMES « L'efficacité pédagogique dans

l'enseignement supérieur », Paris, 1994/ 15 / pp.35-44 31-10-2018, [en ligne], consulté le 31-10-2018.

Barbier M.-L., Faraco M., Piolat A., Roussey J.-Y. et Kida T.,
« Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2 », volume 1-2, pp.180-203, 2003, [en ligne], consulté le 5-12-2016.

Bégin C., « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, no 1, 2008, [https : //id.erudit.org/iderudit/018989ar](https://id.erudit.org/iderudit/018989ar), consulté le 16-11-2018.

Bouchet, K., *Conception du dispositif collaboratif de prise de notes Unipad*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPEs), 34-2 / 2018, [en ligne], consulté le 17-11-2018.

Britt-Mari Barth, *l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation* / revue française de pédagogie, année 1995, Persée, pp. 5-9

Piolat, A. et Boch, F., 2004, *Apprendre en notant et apprendre à noter*, [lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/ pdf/piolatboch.pdf](http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/piolatboch.pdf), [en ligne], consulté le 06-11-2016.

Piolat, Annie. « *Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe* », *Le français aujourd'hui*, vol. 170, no. 3, 2010, pp. 51-62, [en ligne], consulté le 24-11-2016.

Romainville, M. et Noël, B. *Métacognition et apprentissage*, Arob@se.www.arobase.to volume 1-2, 2003, pp. 87-96, [en ligne], consulté le 15-03-2018.

ANNEXES

1- Fiche modèle de prise de notes

2- 03 (trois) PDN d'étudiants

Fiche modèle de PDN

Fiche modèle de prise de notes

Module :

Date :/Heure :

Titre du cours :

N° de l'étudiant sur la liste de

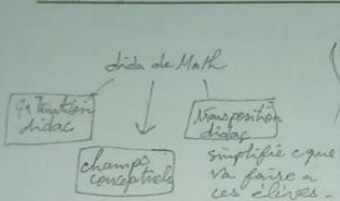
présence : Enseignant :

PDN d'étudiants

Fiche modèle de prise de notes

Module : Pratiquant de la langue
 Titre du cours : des champs conceptuels
 Enseignant : [redacted]

Date : 21/01/2018 / Heure : 7:00
 N° de l'étudiant sur la liste de présence : 18



Théorie cognitiviste.

champs : un raison
 compose plusieurs concepts

représentation mental
 de chaque objet.

* Champs conceptuels
 Ensemble de situation exige
 différents de concept, procédures

techniques
 méthodes

* vise à former cadre cohérent
 comment les élèves perçoivent
 conscience

classes
 compétences
 nécessaires

→ classes
 ne dispose pas
 des compétences né

objectifs

1) Pour voir que il y a une relation
 avec les concepts ou il y a un
 hypothèse.

2) faire connaissance

savoir faire savoir exprimer

Les rôles de l'enseignant

- être
 - responsabilité
 guide

3) Aspect didactique être un penseur

2) 1) pédagogique / pédagogie
 - Un maître prend par conviction de
 les niveaux de l'apprenant
 - médiateur autonome :
 - observateur / preneur de décision
 - volontaire (Benjamin) ou
 de court
 précis par
 Tarabou 98

3) 2) professionnel

4) Social relation avec
 1. apprenant
 2. famille de l'apprenant
 3. collègues

4) Formation - comportements
 - modèles
 - des repères d'identité

Fiche modèle de prise de notes

Module: Pédagogie

Date: 24/10/2023 / Heure: 8

Titre du cours: la théorie des champs conceptuels

N° de l'étudiant sur la liste de présence: 25

Enseignant: [blank]

groupe: 2

