



**HAL**  
open science

## Le brouillon : aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral

Nicolas Guichon

► **To cite this version:**

Nicolas Guichon. Le brouillon : aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, 2006, 25 (2), pp.61-76. hal-00355816

**HAL Id: hal-00355816**

**<https://hal.science/hal-00355816>**

Submitted on 24 Jan 2009

**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.

**Nicolas Guichon**

Université Lyon 2

---

**Le brouillon : aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral**

**Mots-clés :** prise de notes, mémoire de travail, stratégies.

**Résumé :** Prendre des notes en écoutant un message oral constitue une compétence cruciale pour des étudiants amenés à suivre des conférences en langue étrangère ou à effectuer nombre de tâches professionnelles. C'est aussi une compétence complexe car la prise de notes d'un message en L2 allie divers processus cognitifs (écouter, écrire, traiter de l'information) qui font appel à la mémoire de travail. L'hypothèse centrale de cet article est que le brouillon de prise de notes est un instrument qui permet de délester la mémoire de travail en stockant les éléments de sens les plus saillants sur le brouillon pour faire face en temps réel au flot de l'information. La méthodologie adoptée met en miroir les notes prises pendant l'écoute et les productions finalisées et elle permet de mettre à jour les stratégies utilisées par chaque apprenant et, partant, de révéler une partie des processus de compréhension de l'oral.

**Note-taking as memory support and trace of listening comprehension**

**Keywords:** note-taking, working memory, strategies.

**Abstract:** The ability to take notes from an oral message is very important for students who might have to follow lectures in a foreign language or carry out professional tasks. This skill is complex since it combines simultaneous cognitive processes (listening, writing, processing information) which rely on working memory. The central hypothesis of this article is that note-taking is an instrument whereby the listener deals with the flow of real-time information and relieves working memory overload by stocking the most salient elements of meaning in note form. Our methodology, which compares students' notes to their final productions, elucidates students' individual strategies as well as some of the processes linked to listening comprehension.

## Le brouillon : aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral

### Introduction

Apprendre une langue étrangère consiste, entre autres processus, à constituer un stock d'exemples langagiers (Ellis 2002) et à les conserver en mémoire. Lors d'une tâche de compréhension de l'oral, un apprenant puise dans sa réserve mémorielle (mémoire à long terme), mais il va aussi recourir à la mémoire de travail pour traiter l'information en temps réel. L'activité de compréhension est difficile à appréhender car, à la différence des activités de production, elle appartient au domaine des processus invisibles (Ellis & Barkhuizen 2005 : 51). Pour comprendre le fonctionnement cognitif de cette activité, nous proposons une méthodologie qui s'intéresse à la prise de notes comme trace de la compréhension des auditeurs de la L2.

En nous appuyant sur l'analyse d'un corpus de brouillons constitué auprès d'étudiants de deuxième année de Licence de Sciences Économiques confrontés à une activité d'écoute, nous tâcherons de voir quels éléments sont prélevés dans le matériel langagier pour (re-)construire du sens, quelles sont les stratégies déployées ainsi que les difficultés rencontrées par les apprenants et enfin quels phénomènes annexes, propres à la prise de notes, participent à la mise en place d'une mémoire externe pour pallier les limites de la mémoire humaine.

### 1. Cadre théorique

#### 1.1. Mémoires et compréhension de l'oral

Il semble désormais exister un large consensus pour souligner le rôle prépondérant de la mémoire dans la compréhension d'un message oral. Depuis les travaux de Baddeley (1986), il est d'usage de distinguer la mémoire de travail<sup>1</sup> et la mémoire à long terme. La mémoire de travail permet de stocker temporairement des informations en vue de mener à bien différents types de tâches cognitives, dont la compréhension de l'oral. Cette mémoire est dite « de travail » car ce qui est gardé provi-

---

\* Nicolas Guichon est maître de conférences au Centre de Langues de Lyon 2. Il a piloté le projet *Virtual Cabinet*, un site d'apprentissage de l'anglais, et il est chargé de mission sur les TICE. Ses recherches portent sur la compréhension de l'anglais oral et l'apprentissage médiatisé. Courriel : <nguichon@club-internet.fr>

<sup>1</sup> Les travaux de Baddeley ont imposé de remplacer la notion de « mémoire à court terme » par celle de « mémoire de travail ».

soirement en mémoire<sup>2</sup> est la représentation intermédiaire nécessaire à l'accès à la signification. Gineste & Le Ny (2002 : 110) soulignent les propriétés fondamentales de la mémoire de travail, c'est-à-dire la conservation de l'information accompagnée d'un traitement actif.

Pour décrire le rôle de la mémoire de travail dans le processus de traitement de l'information sonore, Kintsch (1998 : 102) propose l'image du projecteur qui se déplace de phrase en phrase, construisant et intégrant une représentation mentale pendant le processus. La mémoire de travail est ce qui permet de maintenir une cohérence fonctionnelle entre les éléments du message. Ainsi, quand nous assistons à une conférence, nous recourons à la mémoire de travail pour garder le sujet de chaque phrase à l'esprit jusqu'à l'apparition du verbe, ou bien pour balayer des énoncés récents afin d'attribuer un pronom (LeDoux 2003 : 221).

Selon Baddeley (1986), la mémoire de travail est composée d'un module de commande, l'« administrateur central », et de deux systèmes asservis, la « boucle phonologique » et l'« ardoise visuo-spatiale ». Nous utilisons cette boucle, par exemple, pour garder en mémoire un numéro de téléphone en vue de le composer. En recourant à cette voix intérieure, on prolonge « la trace mnésique d'une information verbale » (Piolat 2001 : 50) en rafraîchissant les données.

De la même façon, l'ardoise visuo-spatiale est cette capacité que nous avons tous de « photographier » un mot ou un groupe de mots et de les garder en mémoire quelques instants avant de les restituer sur un autre support. Parce que ces deux systèmes ont une capacité de stockage limitée, une personne en situation d'écoute peut recourir à la prise de notes pour agrandir artificiellement l'empan de sa mémoire de travail (Rost 1994 : 71-2).

## **1.2. Le brouillon comme artefact**

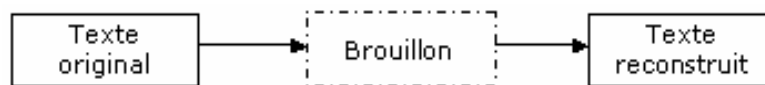
Lors de tâches de compréhension de l'oral, les apprenants ont souvent recours à des brouillons. Le mot « brouillon » décrit bien le caractère expérimental de la compréhension, mais il s'agit réellement de la prise de notes simultanée et / ou consécutive à l'écoute d'un document. Cette prise de notes est la première étape qui prépare la rédaction, et les notes constituent « une mémoire externe fiable de bribes d'informations » (Piolat 2001 : 5). Le brouillon est un objet construit par l'apprenant, une solution temporaire pour résoudre un problème (de mémorisation et de compréhension). Il correspond bien à la définition de l'artefact (Rabardel 1995 : 60) à savoir une solution concrète mise au point par l'homme pour pallier ses limitations (ici sa capacité de traitement de l'information) et lui permettre d'agir.

---

<sup>2</sup> On estime à approximativement sept le nombre de mots qui peuvent être gardés en mémoire par un sujet. Parmi une liste de 30 mots sélectionnés au hasard, des étudiants de 18-20 ans se rappelleront 12 à 14 mots après une lecture. Gineste & Le Ny (2002 : 115) rappellent l'existence de différences interindividuelles quant à la capacité de la mémoire de travail, ce qui a un impact important sur les tâches de compréhension.

Arrêtons-nous un instant à l'apparence des brouillons pour en décrire les contours et surtout l'organisation. Deux éléments se dégagent immédiatement : la page du brouillon est l'unité de référence graphique ; c'est à l'intérieur de ce cadre que le sujet « distribue spatialement les informations qu'il a sélectionnées en utilisant divers procédés de mise en forme » (Piolat 2001 : 57). D'autre part, la prise de notes suit la chronologie du texte sonore. Le brouillon constitue donc une unité spatio-temporelle et amène l'apprenant à « formuler une macrostructure fonctionnelle qui l'aide à construire la structure générale du texte » (Rost 1994 : 72).

Le brouillon révèle les sédiments de la compréhension d'un message oral. Les notes jetées sur le papier sont des particules de sens, extraites du script ou extrapolées. Elles ne sont pas définitives mais restent en attente, susceptibles d'être réorganisées, déplacées, raturées, associées, avant de servir au soubassement de la production d'un objet qui attestera la compréhension du message. Le brouillon est donc par essence un espace transitoire, indéfini, ouvert et mouvant. De plus, il apparaît de prime abord comme un système à double entrée : représentation plus ou moins riche, plus ou moins fidèle du texte sonore, c'est aussi une sorte d'aide-mémoire pour l'apprenant (et la mémoire fugitive de son travail) ainsi qu'une représentation de sa compréhension. Cette fonction d'interface peut être dans un premier temps schématisée ainsi :



**Figure 1 : Le brouillon comme système intermédiaire**

Comme nous l'avons signifié par des pointillés dans la figure 1, notre modèle s'inspire de « la boîte de verre » de Rabardel, système transparent pour l'observateur et pour l'utilisateur. Cet auteur (1995 : 189) propose en effet « le concept de transparence opérative pour désigner les propriétés caractéristiques de l'instrument, pertinentes pour l'action de l'utilisateur, ainsi que la manière dont l'instrument les rend accessibles, compréhensibles, voire perceptibles pour l'utilisateur ». Il s'agit dès lors de se demander ce que cette transparence donne à comprendre de l'activité de l'apprenant. Nous allons maintenant proposer une méthodologie qui permet d'appréhender les stratégies de traitement de l'information sonore d'un échantillon d'apprenants.

## **2. Méthodologie**

### **2.1. Constitution du corpus**

Nous avons administré un test de compréhension à 3 groupes d'étudiants (73 individus) de deuxième année. Après deux visionnages d'une vidéo espacés de trois minutes, puis d'une période de 5 minutes avant le troisième et dernier visionnage,

cinquante minutes ont été accordées aux sujets pour élaborer une synthèse<sup>3</sup>. Les travaux des étudiants et leurs brouillons ont été récupérés puis échantillonnés. Après évaluation, dix productions ont été sélectionnées parce qu'elles présentaient un spectre aussi représentatif que possible du public cible en ce qui concerne les stratégies, les différences interindividuelles et les niveaux de compétence en compréhension des apprenants (cf. annexe).

## 2.2. Création d'un effet de transparence

Le brouillon (cf. figure 2) forme un écho du texte original. C'est pourquoi le script du document (figure 3) a été découpé en unités sémantiques, constituant ainsi une trame de référence. La présentation en trois strates permet de suivre les étapes de notre travail (cf. figures 2, 3 et 4).

A partir de cette grille, nous avons laissé « flotter » les seules traces de sens relevées dans leur brouillon par chacun des apprenants en faisant disparaître le reste du script qu'ils n'avaient pas pris en notes ; un jeu de couleurs nous a en outre permis de mettre en valeur les occurrences du français, les inexactitudes, et le recours à l'image (cf. figure 4)<sup>4</sup>.

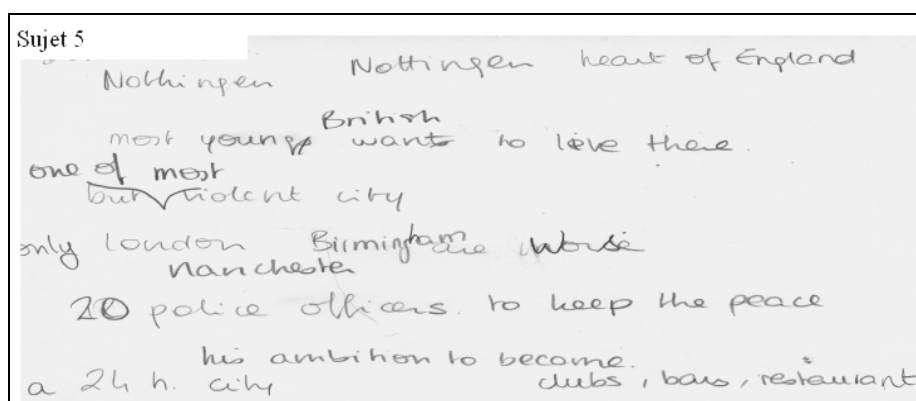


Figure 2 : fac-similé d'un fragment de brouillon (sujet 5)

<sup>3</sup> Selon les consignes, la synthèse attendue comporte environ 300 mots, comprend une introduction présentant le document, le thème principal ainsi que le plan ; les principaux arguments sont présentés dans un développement organisé en deux ou trois parties. Enfin, une conclusion fait état des opinions des étudiants (avis, réactions, comparaisons...).

<sup>4</sup> Pour des raisons de coût, les couleurs ne sont pas reproduites ici. (NDR)

| Under attack (titre en surimpression)   | temps |
|---|-------|
| Nottingham is the very heart of England.  | 3 s   |
| It was once voted the place where most young would like to live   | 5 s   |
| But it's also one of Britain's most violent cities  | 5 s   |
| Only London, Birmingham and Manchester are worse.   | 7 s   |
| Ian Brophy is one of only twenty police officers who are trying to keep the peace.                        | 8 s   |
| The thinnest of thin blue lines.  | 3 s   |
| <i>"Certainly Nottingham is a busy city,</i>  | 3 s   |
| <i>especially after say about one two or three o'clock in the morning.</i>                                | 2 s   |
| <i>We're there as a high visibility police presence, as it were the thin blue line".</i>                  | 4 s   |
| Nottingham's violent problems stem from its ambitions to become one of Britain's twenty-four hour cities, | 9 s   |
| enabling people to drink, eat and be merry around the clock.  | 4 s   |

**Figure 3 : début du script de la vidéo**

|   |
|---|
| Nottingen is the very heart of England.   |
| It was once voted the place where most young British want to live there               |
| But it's also but one of Britain's most violent city                                  |
| Only London, Birmingham and Manchester are worse.                                     |
| Ian Brophy is one of only twenty police officers who are trying to keep the peace.    |
| The thinnest of thin blue lines.  |
| <i>"Certainly Nottingham is a busy city</i>   |
| <i>, especially after say about two or three o'clock in the morning.</i>              |
| <i>We're there as a high visible police presence, as it were the thin blue line".</i> |
| Nottingham's violent problems stem from his ambitions to become one of Britain's      |
| a twenty-four hour city   |

**Figure 4 : le brouillon codé du sujet 5**

C'est donc un effet de transparence qui a été mis en place pour représenter les sédiments de sens apparus dans les brouillons alors que du texte premier ne subsistait que la trame, une image en filigrane. Cette grille de lecture s'inspire indirectement de Genette (1982 : 451), spécialiste de l'intertextualité, et de l'étude qu'il fit du palimpseste « où l'on voit sur le même parchemin, un texte se superposer à un autre qu'il ne dissimule pas tout à fait, mais qu'il laisse voir par transparence ».

Une fois le travail de découpage effectué, les brouillons ont été soumis à un certain nombre d'observations et de classement. En ce qui concerne l'analyse des brouillons, notre démarche s'organise autour des opérations suivantes :

Dresser la liste des mots isolés reconnus, des propositions reconnues ainsi que leur longueur, des phrases complètes retrouvées pour, enfin, faire le compte du nombre total d'unités de sens. Ceci devrait permettre d'obtenir des informations au sujet des vecteurs de signification et de voir parmi les mots, propositions et phrases, les unités retenues par les sujets lors de leur prise de notes.

- a) Relever les erreurs pour voir comment les apprenants traitent l'information en temps réel.
- b) Relever les traces d'inférence avec les informations strictement visuelles, les marqueurs logiques et le passage par la L1 pour évaluer leur importance.

Cette enquête vise donc à modéliser la prise de notes simultanée à la compréhension d'un message oral. Les résultats pourraient, par exemple, fournir des indications pour concevoir un espace de travail médiatisé et des fonctionnalités de prise de notes appropriées.

### 3. Résultats

#### 3.1. Prise de notes et vocabulaire

Le document utilisé pour l'expérimentation était un reportage vidéo de la BBC de 2 minutes 40 sur la nécessité d'installer des caméras de vidéosurveillance dans le centre des villes britanniques. La première partie du reportage (cf. figure 3) présente la situation : la ville de Nottingham pâtit de la violence de jeunes gens éméchés et d'une présence policière insuffisante. Cet extrait dure 53 secondes. Les sujets ont vu le reportage trois fois.

Pour comprendre les enjeux de la reconnaissance lexicale lors de la prise de notes, nous avons dressé une liste de mots clés extraits de la première partie de la vidéo. Puis les mots qui apparaissent dans le brouillon de chacun des sujets ont été relevés afin d'établir une comparaison entre les deux listes ainsi obtenues. Les sujets sont numérotés par rapport à l'évaluation finale (de 1, copie la plus faible à 10, copie la plus forte). Les résultats sont regroupés dans le tableau 2.

Parmi les mots qui ont été les plus relevés, on note la présence de *police officers* (10/10), de *violent* (8/10) et de *presence* (6/10). On remarque que ces dernières unités lexicales sont des cognates. Rappelons que les cognates (Bogaards 1994 : 153) sont des mots de langues différentes qui partagent, plus ou moins approximativement, une forme et un sens identiques, comme par exemple *officer* en anglais et *officier* en français. Cette ressemblance (ex : *violent* ou *presence*) entraîne une familiarité quand un apprenant entend le mot dans un document sonore.



| sujets                    | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        | 6        | 7        | 8        | 9         | 10        | Total     |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| Nottingham                |          |          | *        |          | *        |          | X        | X        | *         | X         | 6         |
| heart                     |          |          |          |          | X        | X        | X        |          |           | X         | 4         |
| young                     |          |          | X        | X        | X        | X        | X        | *        | X         |           | 7         |
| violent ⊕                 |          | X        |          | X        | X        | X        | *        | *        | X         | X         | 8         |
| police officers ⊕         | X        | X        | X        | X        | X        | X        | *        | X        | X         | X         | 10        |
| keep the peace            |          |          | X        | *        | X        |          | X        | X        |           | *         | 6         |
| busy                      |          |          |          |          |          |          |          | X        | X         | X         | 3         |
| presence ⊕                |          | X        |          |          | X        |          | X        | X        | X         | X         | 6         |
| the thin blue line        |          |          | *        |          | X        |          |          |          | X         | X         | 4         |
| Ambitions ⊕               |          |          |          |          | X        | X        |          |          |           | X         | 3         |
| twenty-four hour          | X        |          |          |          |          | X        | *        | X        | X         | X         | 6         |
| drink                     | X        |          |          | X        |          |          | X        | X        | X         | X         | 6         |
| eat                       |          |          |          |          |          |          |          |          | X         | X         | 2         |
| be merry around the clock | *        |          | *        | *        |          |          |          | *        | *         | *         | 6         |
| <b>Total</b>              | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>9</b> | <b>6</b> | <b>9</b> | <b>0</b> | <b>12</b> | <b>13</b> | <b>77</b> |

X signale les mots relevés

\*signale que le mot a été noté par le sujet mais mal orthographié

⊕ signale que le mot est un cognate

**Tableau 1 : Reconnaissance lexicale des mots clés par les 10 sujets**

La familiarité peut venir de la forme qui sera proche dans les deux langues et facilitera la reconnaissance. Il semble cependant que la reconnaissance des cognates soit plus aisée à l'écrit qu'à l'oral, et nous constatons, par exemple, que le cognate *ambition* n'a été relevé que par trois sujets sur les dix. En outre, une petite divergence phonémique (comme pour *titre* et *title*), suffit parfois à opacifier le sens de ces « mots transparents ». Nous pouvons cependant supposer que le repérage de ces cognates peut assister la prise de notes et rendre la compréhension d'un document oral plus facile.

S'il est admis que la prise de notes n'est pas un reflet fidèle de la compréhension du message oral par l'apprenant, elle semble cependant faciliter la reconstruction du message. Cornaire (1998 : 136-7) cite une recherche de Chaudron *et al.* (1994) qui avancent que « la quantité de notes ne devrait pas servir de mesure directe de la compréhension ». Cependant, dans le relevé ci-dessus, il semble bien que la qualité finale des synthèses soit proportionnelle à la quantité des notes, même si certains sujets élaborent des brouillons dont la qualité ne se retrouve pas parfaitement dans la copie finalisée. Ces résultats corroborent ceux d'une recherche menée par Slotte et Lonka en 1999, citée par Piolat (2001 : 101), qui « indiquent que la quantité de notes prises est positivement corrélée à la compréhension du texte et favorise ainsi la production des définitions et des comparaisons synthétiques ».

Quelque chose se joue cependant au-delà d'un processus de compréhension *stricto sensu* ; la prise de notes est un exercice difficile qui demande une bonne synchronisation grapho-motrice et auditive. La performance des sujets ne peut pas être mesu-

rée seulement en termes de mots reconnus, et il conviendrait également d'apprécier les facteurs liés à la pression temporelle qui joue un rôle clé dans ce genre de tâche.

### 3.2. La proposition comme vecteur optimal

La reconnaissance lexicale constitue une des étapes primordiales de la compréhension et la prise en notes de mots juxtaposés semble être suffisante pour véhiculer du sens. Le relevé suivant (tableau 3) récapitule la longueur des items pris en notes par les dix sujets et devrait permettre de vérifier s'il existe une corrélation avec leur performance.

| sujets                     | 1 | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | total |
|----------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| Unités lexicales           | 0 | 7  | 1  | 3  | 3  | 1  | 2  | 2  | 1  | 1  | 21    |
| Proposition de 2 mots      | 1 | 9  | 7  | 3  | 3  | 2  | 2  | 2  | 2  | 3  | 34    |
| Proposition de 3 mots      | 3 | 0  | 5  | 5  | 3  | 5  | 3  | 4  | 1  | 10 | 39    |
| Proposition de 4 mots      | 0 | 1  | 3  | 6  | 3  | 5  | 4  | 5  | 5  | 7  | 39    |
| Proposition de 5 mots      | 3 | 2  | 3  | 2  | 2  | 6  | 3  | 5  | 2  | 2  | 30    |
| Proposition de 6 mots ou + | 1 | 4  | 1  | 2  | 5  | 3  | 9  | 4  | 12 | 3  | 44    |
| Phrases complètes          | 1 | 0  | 0  | 5  | 3  | 4  | 1  | 1  | 5* | 0  | 20    |
| Total unités               | 9 | 23 | 20 | 26 | 22 | 26 | 24 | 22 | 29 | 26 | 228   |

\* dont 4 en Français

**Tableau 2 : Différences interindividuelles : mots, propositions, phrases.**

Les étudiants n'ont recours aux mots isolés qu'à de très rares reprises (de une à trois occurrences par brouillon, si nous exceptons le sujet 2 qui a pris en notes sept mots isolés). Certes, les trois écoutes consécutives du document ont dû enrichir des prises de notes forcément plus limitées dans un premier temps, mais nous pouvons émettre l'hypothèse que le mot seul ne constitue pas une unité suffisante, ni pertinente, pour une prise de notes utile. Ceci est confirmé par Rost (1994 : 22) selon qui, plutôt qu'une suite de mots individuels, ce sont des morceaux de langue compréhensible (*chunks of meaningful language*) qui nous servent pour comprendre un message. Notre corpus montre également que plus les apprenants sont faibles, plus ils se « raccrochent » à des mots isolés, alors qu'en revanche les auditeurs experts vont avoir recours à la proposition qui est l'unité sémantique se situant entre le mot et la phrase.

A l'exception notable du sujet 1, le nombre d'unités de sens relevées est relativement homogène parmi les dix apprenants. En revanche, la comparaison de la longueur des propositions pour les apprenants « experts » (de 6 à 10) amène à constater que les stratégies divergent ; certains, comme les sujets 7 et 9, favorisent des

propositions de six éléments ou plus, tandis que les sujets 6 et 8 ont recours à des propositions plus courtes (quatre à cinq éléments) et que le sujet 10 se contente de propositions de 3 à 4 mots.

Nous avons rappelé le rôle joué par la mémoire de travail dans le cadre théorique. Celle-ci va être encore davantage sollicitée quand, à l'écoute, s'ajoute l'activité de prise de notes. Lorsque le facteur temps est pris en compte dans la prise de notes, un phénomène assez net d'engorgement peut être observé pour la plupart des sujets après environ 58 secondes, puis à nouveau après la seconde minute. Cette surcharge se traduit par une difficulté pendant quelques secondes à prendre des notes, comme si le sujet devait délester sa mémoire de travail avant de pouvoir recommencer une opération de traitement. On peut empiriquement constater que la capacité de la mémoire de travail dans une tâche de compréhension d'un document en L2 est d'environ une minute mais ceci demanderait à être confirmé par d'autres expériences. Le fait que des difficultés de rétention surviennent à des moments précis confirme que la mémoire fonctionne par cycles (Gineste & Le Ny, *ibid.*) et qu'il faut prendre garde à ne pas l'engorger avec des documents trop longs, un débit trop rapide ou des temps de pause insuffisants.

### **3.3. Une représentation de plus en plus large**

Si nous reprenons un argument central du document source (*operators have no direct contact with the police*), il est possible de visualiser grâce aux brouillons comment la compréhension se construit par cycles, partant de l'argument principal (habituellement l'ordre sujet / verbe / objet), pour aller chercher dans le contexte immédiat des petits morceaux de sens supplémentaires.

Ce fonctionnement de l'inférence pourrait être comparé à la construction de cercles concentriques plus ou moins larges autour de l'argument central (*contact*), qui incluent des compléments de lieu (*on the street*), des compléments de cause (*it causes delays*), des définitions du sujet (*depend on the city council, work in the control centre*), ou du complément d'objet, en bref tout ce qui concourt à donner de l'ampleur à la représentation. Nous pouvons observer que le traitement de l'information procède à partir d'activations de « morceaux de sens » et de leurs assemblages. Les notes prises au brouillon sont des représentations partielles qui, grâce à ce processus de mise en relation et de synthèse, produisent progressivement une représentation plus large et plus cohérente (Ellis 2003 : 104 ; Gaonac'h 1991 : 174). Ainsi, les apprenants se constitueraient peu à peu un répertoire de "morceaux de sens" prêts à être identifiés en phase de compréhension (*depend + on ; causes + delays ; merry + around + the clock*) ou être énoncés lors de la production. Ceci fait écho à la théorie de Logan (1988) concernant les « *exemplars* » qui, parce qu'ils compactent davantage d'informations que des mots isolés, assurent un traitement plus fluide et permettent de comprendre ou de parler en temps réel.

### 3.4. L'erreur

#### 3.4.1. Les traces d'incompréhension

Pour certaines représentations, les morceaux de sens restent disparates et l'assemblage se fait mal ou échoue. Comment qualifier un énoncé comme celui émis par le sujet 2 : « *The violence is the night.* » ? Si l'étude des brouillons nous donne une idée quant aux éléments sur lesquels les apprenants se fondent pour construire leur compréhension, force est de constater qu'elle ne suffit pas à appréhender la totalité du cheminement cognitif et du traitement sémantique qui se joue pour chacun des apprenants. Pour reprendre la tournure de Gineste & Le Ny (2002 : 120), « si une phrase est 'interdite' par la langue, c'est parce qu'elle n'a pas de sens, ou, ce qui revient au même, qu'elle ne peut pas être comprise ». Le problème n'est donc pas grammatical, à proprement parler, mais sémantique. Dans le premier cas, (*The violence is the night*), nous pouvons raisonnablement faire l'hypothèse que l'apprenant a voulu dire : « *Violence happens at night.* ». Mais la construction choisie (calquée sur une traduction du français ?) relie deux noms qui ne peuvent l'être ainsi contrairement, par exemple, à « *The night is young* » ou « *Violence is a scourge* ». Il n'y a pas de congruence sémantique entre *violence* et *night* ; « l'esprit refuse leur assemblage, ou, au moins, y résiste » (*ibid.*, p.120). On trouve dans les brouillons d'autres exemples d'expressions grammaticalement licites mais d'un assemblage impossible, ce qui entraîne la confusion de l'auditeur. Cela signale également une des limites de la méthodologie employée pour évaluer la compréhension de l'oral car, même si le sens d'un énoncé est compris par un sujet, sa méconnaissance partielle des règles de l'anglais à l'écrit peut avoir une incidence sur sa prise de notes.

#### 3.4.2. Les propositions erronées

Pour comprendre le fonctionnement de la compréhension, nous proposons de voir ce que deviennent des propositions erronées dans la production finalisée des apprenants ou, pour le dire autrement, de mesurer le chemin entre la prise de notes et la rédaction finalisée : pour ce faire, deux exemples extraits du corpus seront utilisés pour montrer les différentes stratégies des auditeurs ; ces deux expressions sont « *merry around the clock* » et « *bobbies on the beat* ».

|             | Dans le brouillon                          | Dans la copie finalisée                                      |
|-------------|--|--|
| 1. sujet 1  | * « Around a clock »                       | * « people can drink alcool around a clock »                 |
| 2. sujet 3  | * « Around a clock »                       | Non utilisée   |
| 3. sujet 4  | * « Nottingham suffers a lack of hobbies » | * « Nottingham suffers by a lack of hobbies »                |
| 4. sujet 9  | * « a lack of phobies »                    | « Small police groups are dispatched into the city streets » |
| 5. sujet 9  | * « merri aroud th clock »                 | « Be merry around the clock »                                |
| 6. sujet 10 | «* »married around the clock »             | * « you can get married around the clock . »                 |

\* signale les énoncés incorrects

**Tableau 3 : Du brouillon à la production finalisée**

A partir de cette comparaison entre brouillons et productions finalisées, nous pouvons faire les commentaires suivants :

1. L'apprenant réutilise la proposition sans la corriger (stratégie zéro).
2. Le sujet 3 préfère, quant à lui, ne pas utiliser cette expression (stratégie d'évitement).
3. *Bobbies* a été remplacé par *hobbies*. La proposition « *lack of hobbies* » est grammaticalement et sémantiquement correcte et on peut faire l'hypothèse que ce manque d'occupations est vue par le sujet comme entraînant le désœuvrement et donc la violence (stratégie de compensation). D'autre part, Le mot *bobbies* est formé de cinq phonèmes /b/ /o/ /b/ /i/ /z/. Il se rapproche du mot *hobbies* qui en compte cinq également. Cela nous donne l'occasion de vérifier la fonction distinctive des phonèmes. Si on substitue comme le fait le sujet n°4 le /h/ au /b/ devant la séquence –obbies, on obtient deux mots différents. Cela confirme bien que le phonème est donc la plus petite unité de parole dont la moindre modification entraîne un changement dans la construction du sens. Notons d'ailleurs que le français, dont le fonctionnement est davantage syllabique, est moins sensible aux distinctions phonémiques que l'anglais.
4. Le sujet ne réutilise pas la proposition prise en notes, mais explicite correctement sa signification (stratégie de reformulation).
5. Le sujet ne commet dans son brouillon que des erreurs de surface, de nature orthographique, mais il connaît l'expression et la réutilise dans sa copie (stratégie de correction).
6. La proposition est considérée comme correcte par le sujet qui l'utilise. Grammaticalement et sémantiquement, la proposition « *you can get married around the clock* » est d'ailleurs correcte ; elle est congruente, à la différence près que

Nottingham n'est pas Las Vegas (stratégie de compensation : le sujet fait entrer la proposition dans un schème personnel qui est intellectuellement satisfaisant).

### 3.4.3. Synthèse

Tout d'abord, nous pouvons constater que se dessine un continuum quant aux stratégies des apprenants confrontés à des énoncés erronés : de la stratégie zéro, en passant par l'évitement et la compensation, pour finir par la reformulation ou la correction. Cette variété des approches pour résoudre, ou non, des difficultés rappelle, s'il en est besoin, l'importance de tenir compte non seulement de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants, mais aussi de la diversité des styles d'apprentissage.

De plus, la simple exposition à la langue ne peut suffire à garantir que l'apprenant ait appris des expressions telles que « *merry around the clock* » ou « *bobbies on the beat* ». Pour faciliter l'apprentissage (et pour qu'il y ait appropriation), il est possible de proposer un travail de repérage et de préparer l'écoute.

## 3.5. Trois phénomènes annexes liés à la prise de notes

### 3.5.1. Le recours aux signes non linguistiques

Quelles fonctions remplissent les signes non linguistiques qui émaillent la prise de notes ? On peut repérer quatre principaux types de signes dans notre corpus :

- Les accolades permettent de rassembler deux ou plusieurs éléments.
- Les flèches (de loin les signes les plus utilisés) servent à relier des unités lexicales, mais aussi à signaler des conséquences. Elles constituent des vecteurs de construction par excellence.
- Les encadrements sont utilisés comme des titres qui vont déterminer des moments importants du document.

Les changements de couleur permettent à l'étudiant de tracer ses différentes écoutes et d'être plus efficace dans l'enrichissement de la prise de notes lors des écoutes successives.

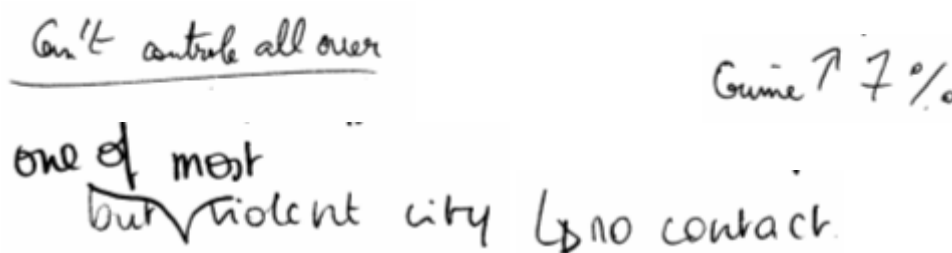


Figure 5 : Quelques exemples de signes non linguistiques

Tous ces signes contribuent à organiser l'information, à la hiérarchiser, et participent de toute façon à la construction du sens. Ils permettent également aux apprenants d'ajouter efficacement de la cohérence à leur prise de notes et, à cet égard, ils méritent l'attention des enseignants soucieux de proposer des stratégies pour améliorer la saisie de l'information en situation d'écoute.

### **3.5.2. Le recours au français**

S'il arrive parfois que, dans leur production finalisée, les étudiants incluent un mot ou une expression en français, cela se fait généralement entre guillemets, entre parenthèses ou au crayon à papier, comme pour signaler qu'ils savent qu'ils ont introduit « un élément étranger » qui ne devrait pas être là, et qu'ils ont eu recours au français faute de mieux. En revanche, lors de l'étape de compréhension, il est frappant de noter que l'utilisation du français est marginale, ce qui peut laisser penser que le passage par la L1 n'est pas forcément pertinent dans une tâche de compréhension.

Dans notre corpus, seul le sujet 9 utilise abondamment le français. En terme de fonctionnement, son brouillon est d'ailleurs un des plus intéressants en raison de la stratégie adoptée : les grains de sens sont isolés puis regroupés en segments, c'est-à-dire que le sujet crée, dès cette étape, des unités de sens et les coordonne en « cartouches sémantiques ». Chaque élément est enveloppé et étiqueté en français pour expliciter le contenu. Il n'est pas inutile de préciser que cet étudiant est grec et que s'il fait un détour par le français, c'est aussi un détour par sa L2 pour travailler sa L3...

### **3.5.3. Le recours aux informations visuelles**

Il est surprenant de voir que, parmi les dix travaux de l'échantillon, seuls deux étudiants ont utilisé la modalité visuelle pour compléter leurs notes, et ceci très fugitivement. Ainsi, le sujet 3 a relevé le nom d'une personne interrogée tandis que le sujet 4 a noté le nom de deux pubs de Nottingham. Il semble que les images ont été négligées au détriment du son. Cependant, mais cela reste à vérifier, les images sont susceptibles de mieux fixer les événements lors de la compréhension de l'oral et de prendre des repères chronologiques dans le déroulement textuel.

A cet égard, on remarquera que tous les brouillons respectent la chronologie du document vidéo et certains mots servent d'ancrages dans le flot du texte. Cette organisation de la page comme sorte de cadre à remplir, unité sémantique, est une présentation a priori facilitatrice que nous nous efforcerons de garder lorsque nous proposerons des outils de prise de notes.

Comme cela apparaît avec ces trois phénomènes annexes, la prise de notes peut être qualifiée d'« écriture de l'urgence » (Piolat 2004). Il suffit de rappeler la complexité des traitements cognitifs parallèles qui sont en jeu : reconnaître les unités de sens, utiliser les informations contextuelles fournies par la vidéo, prendre en notes,

ordonner les arguments tout cela sous la pression d'un message oral sur lequel l'apprenant n'a pas prise<sup>5</sup>. Comme nous l'avons montré, la prise de notes d'un message oral en L2 requiert une coordination experte d'activités cognitives de haut niveau, ce qui conduira les enseignants à veiller à utiliser des documents dont la longueur sera proportionnelle au niveau de compétence des apprenants et à entraîner ceux-ci à la prise de notes en temps réel. Enfin, des recherches complémentaires portant sur la multimodalité (adjonction du son, de l'image et parfois de sous-titres) et la surcharge cognitive afférente permettront d'appréhender plus finement ce processus complexe.

### **Conclusion**

Il semble que les brouillons soient utilisés par les apprenants comme un auxiliaire pour comprendre un texte ; c'est une sorte de prothèse qui permet d'agrandir l'empan de la mémoire de travail. Celle-ci a une capacité restreinte et fonctionne par cycles. La compréhension de l'oral s'appuie également sur la mémoire à long terme où sont stockées des connaissances (lexicales, sémantiques, culturelles...) qui assistent la reconnaissance et la construction du texte.

En phase de réception, l'auditeur s'appuie sur trois vecteurs de sens : les mots, les propositions et les phrases, mais il apparaît que ce sont les propositions qui sont les unités signifiantes les plus appropriées à la prise de notes. Les inférences faites par l'apprenant permettent de construire une représentation de plus en plus riche du texte. Face à des éléments difficiles, plusieurs stratégies sont possibles qui vont de l'évitement pur et simple à la reformulation. S'il est difficile de le caractériser précisément, on peut faire l'hypothèse d'un système transitoire de compréhension – ressemblant au système de l'interlangue, et on peut penser que l'apprentissage de stratégies plus adaptées peut permettre des progrès.

Certains apprenants enrichissent leur brouillon grâce à un usage marginal du français et des images et, de manière plus significative, de signes extralinguistiques qui créent une cohésion plus grande et, par conséquent, une représentation plus affinée du document sonore.

Nous pouvons cependant avancer que le brouillon est un artefact (une création imaginée par l'homme pour assister sa cognition) sans lequel la compréhension serait moins aisée et moins riche. Le brouillon est donc un instrument de connaissance indirecte pour l'apprenant et il s'avère être, pour le chercheur, un outil précieux pour se représenter les mécanismes de compréhension d'un document dans une langue étrangère, repérer les difficultés inhérentes à un document donné, et concevoir des aides pour que la prise de notes gagne en efficacité et vienne assister la compréhension de l'oral.

---

<sup>5</sup> Piolat (2004 : 210-1) rappelle que la cadence d'écriture est de 0,3 à 0,4 mots / seconde contre 2 à 3 mots / seconde émis oralement.



## **Bibliographie**

- Baddeley, A. 1986. *Working memory*. Oxford : Oxford University Press.
- Bogaards, P. 1994. *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Editions Didier.
- Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- Ellis, N. C. 2002. « Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. » *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2) : 143-188.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R & G. Barkhuizen. 2005. *Analysing Learner Language*. Oxford : Oxford University Press.
- Gaonac'h, D. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Editions Didier.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil.
- Gineste, M.-D. & J.-F. Le Ny, 2002. *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LeDoux, J. 2003. *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.
- Logan, G. 1988. « Towards an instance theory of automatization. » *Psychological Review* 95 : 492-527.
- Piolat, A. 2001. *La Prise de Notes*. Paris : PUF.
- Piolat, A. 2004. « La prise de notes : écriture de l'urgence. » *Ecriture, approches cognitives*. Aix-en Provence : Publication de l'Université de Provence. 205-229.
- Rabardel, P. 1995. *Les Hommes et les Technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rost, M. 1994. *Introducing Listening*. London : Penguin.

## Annexe - Échantillonnage

|               | 1   | 2   | 3   | 4   | 5    | 6   | 7   | 8    | 9   | 10   |
|---------------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|------|
| Sexe          | H   | H   | H   | H   | F    | H   | F   | F    | H   | F    |
| Né(e) en      | 80  | 82  | 83  | 82  | 83   | 83  | 83  | 83   | 82  | 82   |
| L1 = français | oui | oui | oui | oui | oui  | oui | oui | oui  | non | non  |
| Série de bac  | S   | S   | S   | ES  | S    | ES  | ES  | ES   | ES  | ES   |
| Évaluation    | 5   | 6   | 6   | 11  | 12,5 | 11  | 15  | 17,5 | 16  | 17,5 |

Cet échantillonnage présente un spectre aussi représentatif que possible en ce qui concerne les stratégies, les différences interindividuelles et les niveaux de compétence de compréhension des apprenants de deuxième année de Licence de Sciences Économiques.

Pour des raisons évidentes, les productions marginales (deux très bonnes copies et trois copies de très faible qualité) ont été éliminées car les sujets n'avaient pas eu recours au brouillon, et l'étude aurait ainsi été impossible. Précisions que les sujets 9 et 10 viennent l'un de Grèce et l'autre de l'île Maurice.

Enfin, les brouillons des sujets 6 et 9 (grisés) ne suivent pas tout à fait la progression dans le continuum des notes car la richesse de leur prise de notes ne s'est pas traduite parfaitement dans leur copie finalisée. Ceci illustre bien, d'une part, que le brouillon n'est qu'un reflet imparfait de la performance finale des apprenants et, d'autre part, que ce genre de tâche fait non seulement appel à des qualités dans la compréhension de l'oral mais aussi dans l'expression écrite et que l'une et l'autre de ces compétences peuvent être disjointes.