

APPROCHE COGNITIVE DE LA PRISE DE NOTES COMME ÉCRITURE DE L'URGENCE ET DE LA MÉMOIRE EXTERNE

Annie PIOLAT

Université de Provence, Aix-Marseille

Centre de recherche en Psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion

Introduction

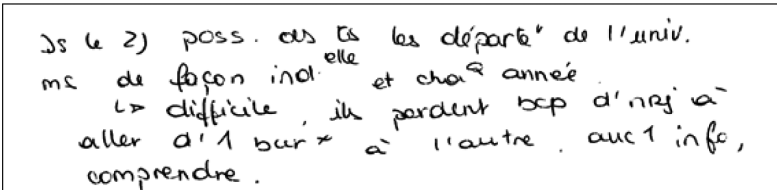
Les notes sont, dans la plupart des cas, de brèves indications recueillies par écrit en écoutant, étudiant, observant, travaillant, sans oublier celles réalisées pour accomplir les tâches de la vie quotidienne. Leur fonction majeure est de stabiliser de façon plus ou moins explicite de l'information dans toute situation dont il conviendra de se souvenir, à l'aide d'une mémoire externe écrite pour entreprendre des activités aussi disparates que faire ses courses, apprendre la géographie du Japon ou rendre compte des propos échangés dans un procès. Ainsi, très fréquente dans la vie quotidienne et l'exercice de nombreuses professions (ex : greffier, secrétariat, soignant, personnel en réunion de travail, etc.), l'activité de prise de notes constitue un outil cognitif qui, associé à d'autres opérations intellectuelles, joue un rôle majeur afin de parvenir à se souvenir, évaluer, résoudre, décider, y compris quand la réflexion est collective (expertise juridique, préparation d'exposition artistique, etc.) (Andrieux-Reix et Bosredon, 2004; Hartley, 2002; Pétilion, 2004).

Ce faisant, écrire rapidement, abrégé, réduire les informations qui méritent d'être stabilisées, constitueraient un des défis essentiels du noteur confronté à la fugacité de la parole et à la labilité des situations. Noter, revient dans bien des cas à lutter contre l'urgence. Cette cadence confère à cette activité sa complexité fonctionnelle (Piolat, Roussey et Barbier, 2003). Petits et grands, durant leur formation mais aussi durant leur vie entière professionnelle et personnelle, ont besoin de noter. Or cette activité est peu (ou pas) enseignée. De plus, mis à part la sténographie, il s'agit d'une activité qui aboutit à une écriture privée, inventée et élaborée par les noteurs eux-mêmes afin d'accélérer la cadence de leur saisie écrite dont l'inscription reste très lente comparativement à la vitesse de la parole et à la mouance des situations contenant des informations à capturer.

L'objectif de cet article est de montrer que la prise de notes est une activité complexe. Ainsi, seront tout d'abord présentés les procédés de prises de notes tels que les élaborent les adultes, puis dans une deuxième section, la question de la cadence de gestion de cette activité sera développée. Enfin, les difficultés de production de notes chez les rédacteurs débutants, qu'ils s'agissent d'élèves des classes élémentaires ou de collégiens, seront abordées.

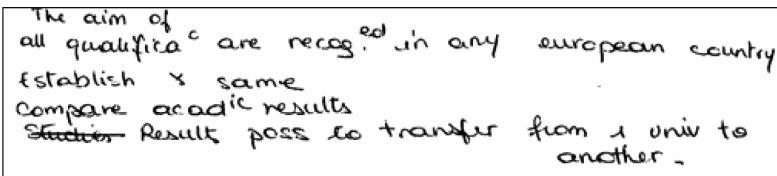
Les procédés de resserrement de l'écriture chez l'adulte

L'analyse de la structure des notes produites chez des étudiants permet de dégager trois grands niveaux de structuration (lexique, syntaxe, ensemble des idées) qui remplissent un des objectifs essentiels à atteindre avec cette activité : produire moins de traces graphiques pour écrire plus vite (pour une synthèse voir Piolat, 2006). Une approche circonstanciée de ces resserrements (Branca-Rosoff, 1998, 2004 ; Barbier, Faraco, Piolat et Branca, 2004) montre que les noteurs appliquent aux unités lexicales différents *procédés abrégatifs* exploitables dans des langues de même famille (par exemple, français et anglais ; cf. illustrations 1 et 2 présentant un extrait de prise de notes faite par le même étudiant dans les deux langues) mais non utilisables dans d'autres systèmes d'écriture comme le japonais (Piolat, Barbier et Roussey, 2008 ; Clerehan, 1995).



ds le 2) poss. ^{elle} les départ^e de l'univ.
ms de façon ind^e et chaq^e année
↳ difficile, ils perdent bcp d'nrj à
aller d'1 bur^e à l'autre, avec info,
comprendre.

Illustration 1. Prise de notes en français sur des aspects administratifs par un étudiant en Licence 3. NB : (1) *univ.* = troncature de la fin ; (2) *ms* = début-fin ; (3) *indelle* = troncature centre ; (4) *chaq* = troncature complexe ; (5) *bcp* = charpente de consonnes ; (6) *nrj* = phonétique.



The aim of
all qualifica^c are recog^{ed} in any european country
establish & same
Compare acad^{ic} results
~~Structure~~ Result poss to transfer from 1 univ to
another.

Illustration 2. Prise de notes en anglais sur des aspects administratifs par un étudiant en L3. NB : Procédé équivalent, par exemple, pour *indelle* (français) et *recoged* (anglais) ou *acadic*.

Différents *procédés substitutifs* comme des symboles mathématiques (\neq), iconiques (\curvearrowright) et gréco-alphabétiques (ψ) sont exploités (Boch, 1998, 1999). Avec certains d'entre eux (tiret, flèche, étoile), les noteurs mettent en place un style télégraphique qui permet d'éviter, via par exemple un

effet de liste (cf. illustration 3), la notation d'items syntaxiques (Branca-Rosoff, 1998 ; Piolat, 2006).

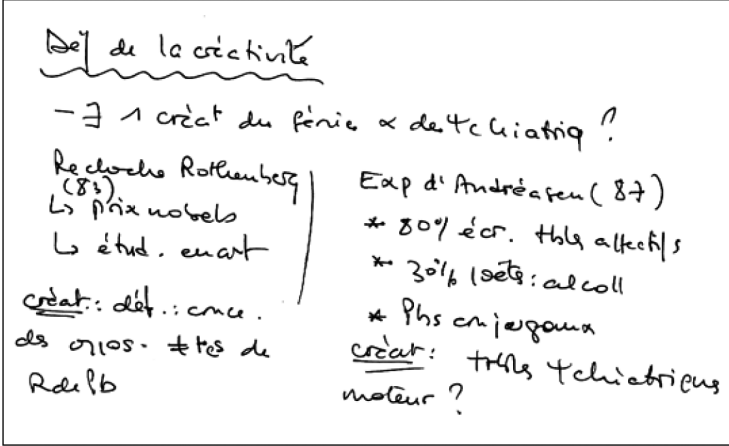


Illustration 3. Prise de notes sur la créativité comportant des abréviations (ex : *déf*; *créat*; *trbles*), des effets de liste (→; *) permettant d'éviter la mise en forme syntaxique des énoncés et une mise en forme matérielle sous forme de tabulation (2 parties : gauche *vs* droite).

De plus, une *mise en forme matérielle* de notes (tabulation, encart, etc.) est aussi exploitée par les noteurs qui s'approprient l'espace de la feuille de façon non linéaire comme l'impose l'écriture du français (sens de l'écriture : gauche droite et bas haut ; cf. illustrations 3 et 4).

Enfin, les noteurs peuvent, de façon totalement délibérée, organiser l'ensemble des informations avec une *méthode de prise de notes* comme les schémas arborescents¹ (cf. illustration 4), la méthode en sept questions² (pour une synthèse de ces méthodes, voir Piolat, 2006).

1. Le noteur inscrit au centre de la page le thème général (le noyau central). Puis au fur et à mesure qu'il dégage un sous-thème (une idée importante), il l'étiquette avec un concept (un mot-clé) à proximité du noyau central, à gauche ou à droite, en haut ou en bas, ce n'est guère important. Il joint ces deux éléments à l'aide d'un trait. Si le contenu des informations qui viennent ensuite dans le discours (ou dans le texte lu) constitue un autre thème, alors il connecte sur le noyau une nouvelle branche. Si, en revanche, le contenu spécifie le sous-thème déjà inscrit, alors il met en place une ramification qui part du sous-thème afin d'y raccrocher cette idée complémentaire. Ainsi, pas à pas, le noteur fait émerger une arborescence sur la surface de la page (une carte de mots-clés). La répartition topographique des mots-clés est dépendante des relations introduites par l'orateur ou l'auteur. Si les informations font partie du même thème, elles entretiennent alors des relations de contiguïté figurale quelque part sur la page. Si, en revanche, elles appartiennent à un autre thème, elles sont regroupées sur une autre branche, à un autre endroit de la page. Au sein d'un même thème, la position hiérarchique des concepts est donnée par leur place dans la ramification, selon qu'ils sont plus ou moins distants du noyau central et inscrits sur des ramifications de niveaux comparables ou pas.

2. Cette méthode favorise la catégorisation d'informations issues de situations complexes (conférence mais aussi, par exemple, observation d'une réunion). Les informations sont notées en réponses à des questions : Qui (fait) Quoi?, Où?, Quand?, Comment?, Combien? et Pourquoi?

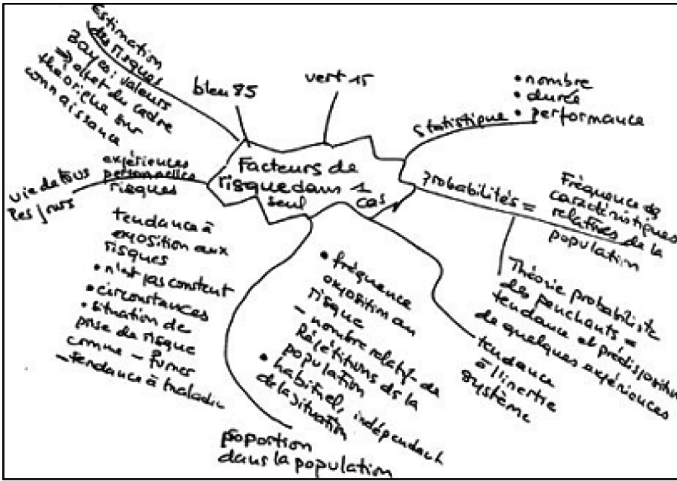


Illustration 4. Prise de notes en arborescence de mots à la lecture d'un document sur les facteurs de risques.

Il faut remarquer que la plupart des étudiants, censés pouvoir exploiter ces méthodes, sont malgré tout très soucieux d'être fidèles aux propos de l'enseignant qu'ils souhaitent pouvoir restituer en examen. Aussi, ils recourent principalement à une méthode de prise de notes linéaire, pilotée par le fil du discours, qui donne aux notes une apparence textuelle classique (Boch, 1998, 1999).

Comprendre et rédiger vite pour noter rapidement : quelles difficultés pour le rédacteur expérimenté ?

La prise de notes est plus couramment et commodément définissable à partir des caractéristiques du produit fini (les notes prises) qu'en tant que processus mobilisés pas à pas par le noteur, du début jusqu'à la fin de son activité. Une approche psychologique de la prise de notes implique précisément de mieux comprendre les connaissances et les mécanismes qui sous-tendent cette activité et qui permettent au noteur d'aboutir à certaines traces graphiques plutôt qu'à d'autres (Piolat, 2006). Ainsi, noter ne peut être assimilé fonctionnellement à la transcription graphique de ce qui est entendu. Dans une très vaste majorité des cas, noter dans le cadre d'une situation de travail (de l'apprentissage académique à la résolution d'un problème en entreprise) consiste, à la fois, à comprendre un flot d'informations mises en langage, à en dégager l'essentiel ou l'utile, et à rédiger un produit qui n'est pas comparable à un texte explicite et linéairement organisé. Autrement dit, il s'agit pour le noteur de stocker par écrit (mémoire externe) dans le cadre d'une nécessaire mémorisation (mémoire interne) de la situation des informations vues et/ou entendues (quelquefois lues), en gérant simultanément des processus de compréhension (accès au contenu et sélection des informations pertinentes) et des processus rédactionnels (traduction graphique des informations à l'aide de procédés abrégatifs, de

raccourcis syntaxiques, de paraphrases d'énoncés et de mise en forme matérielle de ces éléments scripto-graphiques).

Le format des notes est peu conventionnel car il s'agit d'une écriture privée rarement destinée à la communication à d'autres personnes (sauf par exemple dans le cas des soignants qui se transmettent des fiches sur la chronique de malades hospitalisés). Cette écriture a été peu standardisée par des apprentissages scolaires (Piolat et Boch, 2004). Les opérations intellectuelles engagées sont celles qui sont impliquées dans les activités de compréhension et de production verbale écrite de textes (Piolat, Roussey et Barbier, 2003). De ce fait, on retrouve ainsi les mêmes procédures individuelles de notations dans les avant-textes des rédacteurs (brouillons) et leurs notes de cours (Piolat et Barbier, 2007).

Ces différents traitements, qui peuvent aussi impliquer des captures d'éléments contextuels comme des informations visuelles concernant la situation où se déroulent les échanges verbaux, doivent être réalisés avec une grande célérité. Le noteur adulte est, en effet, confronté à plusieurs problèmes de rapidité de traitement de l'information. Tout en écrivant, il est contraint de se soumettre à la cadence de parole de l'émetteur. Sa cadence d'écriture est en moyenne de 0,3 à 0,4 mots/seconde environ contre 2 à 3 mots/seconde émis oralement. Il doit garder disponible en mémoire de travail la représentation de ce qu'il vient juste d'entendre pour avoir le temps de l'exploiter et de la transcrire en partie, tout en faisant face au renouvellement continu du message émis oralement par exemple par un conférencier³. Ainsi, la prise de notes implique une gestion temporelle des informations particulièrement épineuse. Le noteur doit, en effet, coordonner avec promptitude sa compréhension du message et sa transcription selon les contraintes fonctionnelles que sa mémoire de travail, limitée en ressources attentionnelles, lui impose (Piolat, Roussey et Barbier, 2003). Cette activité, déjà délicate chez l'adulte, est particulièrement complexe et même impossible chez les rédacteurs débutants qui ne peuvent déployer simultanément autant d'opérations alors qu'ils souffrent d'une insécurité permanente liée à la faible maîtrise de leur compétence langagière écrite (Piolat, 2004c).

Pour s'adapter à la capacité limitée de sa mémoire de travail, véritable cheville ouvrière dans les traitements de l'information, le noteur dispose d'une stratégie alternative qu'il convient de situer sur les deux versants d'un continuum (Piolat et Boch, 2004). Il peut focaliser son activité sur la seule compréhension (écouter ou lire et noter le moins possible), ou bien sur la seule transcription (ne pas traiter le sens de ce qu'il entend afin d'en transcrire le plus possible). Dans ce dernier cas, la transcription graphique de la parole entendue, mot pour mot et pas à pas, lui pose un important problème psychomoteur qu'il ne parvient à résoudre qu'en abandonnant la transcription de lettres, de mots, de parties de phrases, voire de phrases

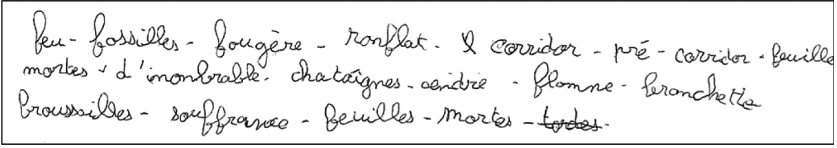
3. Dans le cas où le noteur exploite des documents écrits, il subit une pression temporelle qui reste notable, car son écriture est plus lente que sa lecture. Il ne peut trop allonger le contenu de ses lectures pour maintenir en mémoire de travail les représentations transitoires de ce qu'il a compris, quitte à relire sans cesse pour revivifier son souvenir.

entières. Cependant, l'usage de ces procédés de resserrement n'est pas, à coup sûr, efficace pour résorber l'écart de cadence orale du conférencier et celle comparativement très lente de sa propre écriture. De ce fait, il faut que le noteur ait automatisé des procédures abrégatives pour gagner en efficacité. Autrement dit, s'il devient « habile », les procédures nécessaires pour abrégier ne consomment pratiquement plus de ressources attentionnelles. Mais cette automatisation est très diversement partagée par les noteurs adultes, comme en témoigne la variété de procédés que chacun d'entre eux exploite pour, au sein d'une même prise de notes, noter un même terme. Elle est évidemment très faible et même inexistante chez les noteurs adultes qui suivent des cours dans une langue seconde qu'ils commencent à s'approprier (Clerehan, 1995) et surtout chez les noteurs qui, en plein apprentissage de la langue écrite, ne disposent ni d'une orthographe stabilisée, ni de procédés abrégatifs bien repérés (Piolat, Barbier et Roussey, 2008). Il faut pointer le fait que les notes prises doivent pouvoir, par la suite, être exploitables et donc lisibles et compréhensibles. Nombre de noteurs se plaignent de cette difficulté pour eux-mêmes et au contact des notes des autres dont les procédés abrégatifs ne sont pas compris (Kiewra *et al.*, 1991).

Les rédacteurs débutants : leurs difficultés et leurs résistances à noter

À notre connaissance, rares sont les travaux qui étudient la façon dont les élèves d'école élémentaire fonctionnent (Garcia-Deban, 1990 ; Piolat, Roussey et Gérouit, 2002-2003) et peuvent être entraînés (Groupe EDEVE, 2001 ; Piolat et Boch, 2004). Aussi, dans une recherche réalisée auprès de 26 élèves de CM2 durant trois après-midis successives, nous avons évalué la façon dont ces élèves prennent des notes spontanément (format et contenu), ce qu'ils en retiennent et l'impact que peut avoir un rapide apprentissage via quelques exercices sur l'élaboration d'une pratique. De plus, ils ont fait état de la façon dont ils se représentent cette écriture particulière et ses fonctions (Piolat et Bianciotto, 2007). Durant chacune des après-midi, les élèves ont écouté un récit d'environ 6 minutes et ont répondu à des questions concernant ce récit dans quatre conditions différentes : i) écouter sans prendre des notes ; ii) écouter et prendre spontanément des notes ; iii) faire des exercices de prises de notes puis ; iv) écouter en prenant des notes. Ils ont ensuite répondu à des questions du type : « Qu'est-ce qui vous a posé le plus de difficultés en prenant des notes ? » ; « Quels conseils donneriez-vous à un copain qui devrait prendre des notes comme vous l'avez fait ? ».

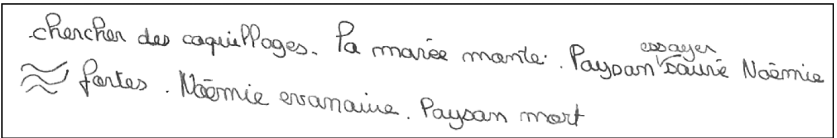
Les principaux résultats sont les suivants. En prenant des notes tout en écoutant un récit, la plupart des élèves procèdent spontanément en notant essentiellement des mots isolés (mots non accompagnés d'article, non intégrés dans une bribe de phrase et très abrégés ; cf. illustration 5).



feu-fossiles - fougère - ronflat - le corridor - pré-corridor - feuille
mortes - d'inoubliable - châtaignes - cendrie - flomne - bronchette
broussilles - souffrance - feuilles - mortes - lodes.

Illustration 5. Exemple d'une prise de notes en « mots-clés ».

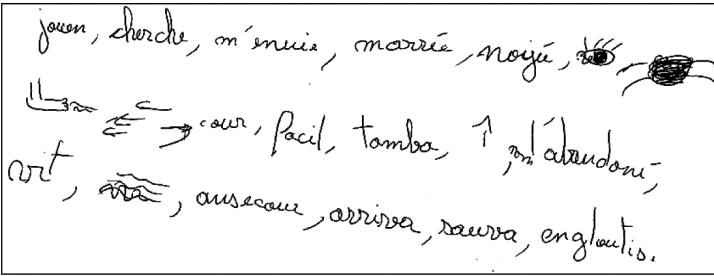
D'autres parviennent à noter des syntagmes isolés (les mots ont été notés précédés de leur article et entourés de qualificatifs et ou de verbes sans que, toutefois, une phrase complète soit transcrite; de plus les mots ne sont pratiquement pas abrégés; cf. illustration 6).



chercher des coquillages. La mariée morte. Paypan ^{essayer} saurait Noémie
fontes. Noémie errante. Paypan mort

Illustration 6. Exemple d'une prise de notes en « syntagmes ».

Ce n'est qu'après quelques exercices centrés sur la nécessité de supprimer des mots, des lettres et d'exploiter des symboles que certains élèves utilisent des pictogrammes (cf. illustration 7). Il faut noter que dans tous les cas, les élèves séparent avec des virgules ou des points les termes notés.






jeu, cherche, m'ennuie, morte, moju, 
 cour, facit, tamba, ↑, l'abandon;
ort, , ausera, arriva, seura, englantis.

Illustration 7. Exemple d'utilisation de pictogrammes.

Le fait que les élèves aient un moins bon score au questionnaire de compréhension du récit après avoir noté tout en écoutant l'histoire plutôt qu'après avoir uniquement écouté l'histoire traduit nettement la surcharge qu'ils éprouvent quand ils essaient de noter. Leurs habiletés rédactionnelles (y compris la gestion de la calligraphie et de l'orthographe) ne sont pas suffisamment automatisées pour répartir simultanément leurs ressources attentionnelles entre le fait de noter et celui de comprendre. D'ailleurs, plus les élèves produisent de notes (focalisation attentionnelle sur le fait d'écrire), moins ils comprennent et, à l'inverse, plus ils cherchent à comprendre (focalisation attentionnelle sur les informations qu'ils jugent importantes et dont ils souhaitent se souvenir), moins ils notent et plus ils

comprennent. Les quelques informations données et les exercices réalisés avant une seconde prise de notes s'avèrent suffisants pour aider ces élèves à améliorer leur pratique de noteur. Mais cette amélioration n'est valable que pour les élèves qui, comparativement aux autres, ont déjà tendance à plus noter. Ces derniers obtiennent un score au questionnaire de compréhension comparable aux élèves qui préfèrent toujours produire peu de notes afin d'écouter. Tout se passe comme si l'entraînement avait été plus favorable aux élèves ayant quelques bribes d'habiletés à noter.

Il est essentiel de remarquer que tous les élèves tentent de préserver le contour orthographique des mots notés. Les mots sont rarement dans une orthographe correcte, mais ils n'ont pas été abrégés. Cette nécessité normative impérieuse dans l'institution scolaire invite sans doute les élèves à faire très largement référence au « dessin » (pictogramme) comme substitut d'une information. Utiliser cette symbolique revient à préserver le plus possible le contenu en évitant de transformer l'orthographe pour abrégé. Dans une autre observation, il a été montré que c'est avec difficulté que des élèves de CM2 utilisaient des signes connus (ex : « + » ou « - ») pour prendre en notes une expression du type « L'Afrique est le continent le plus chaud » (Piolat, 2004b). Ils respectent là d'autres conventions typographiques associées à l'écriture des symboles mathématiques.

Enfin, les résultats ont montré aussi que pour aider les élèves à apprendre à noter, il est tout d'abord indispensable de les aider à développer des stratégies de compréhension dans des temps très brefs (par exemple, recherche des informations essentielles, cf. Groupe EDEVE, 2001 ; Garcia-Debanç, 1990). En effet, plus de la moitié d'entre eux évoquent la difficulté ressentie entre la cadence lente de leur écriture et celle, largement plus rapide, des informations données à comprendre oralement (cf. illustration 8).

3. Qu'est-ce qui vous a posé le de difficultés ?
comprendre le texte et en même temps d'écrire, parce-que
si on écrit quelque chose et le texte continue, c'est dur

Illustration 8. Exemples de réponses des élèves à une des questions.

Comment les aider à pratiquer une nouvelle écriture (quoi écrire et comment?) quand ils notent. Il semble que, lorsque l'institution scolaire crée les conditions d'un apprentissage de la prise de notes, elle favorise plus les activités de compréhension que celles qui rendent possible la mise au point d'un écrit privé qui exploite des procédés abrégatifs et un style télégraphique. Ne le fait-elle pas pour que l'élaboration de cette écriture de l'urgence ne vienne pas contrecarrer l'installation de la capacité à lire et écrire (*literacy*) dans le respect des normes formelles de la langue écrite?

Dans une autre étude, nous avons voulu mettre en évidence l'importance de la gestion spatiale des informations comme prérequis à la capacité de prendre des notes (Bouchafa et Piolat, 2005). Plus précisément, la question était de repérer quand des élèves parviennent à utiliser l'espace pour

transcrire sous forme de listes des informations chiffrées qui leur seront utiles pour réaliser une activité et quand ils commencent à bénéficier de ce mode de présentation pour mieux comprendre les informations ainsi données. Deux prises de notes ont été demandées à des élèves âgés de 7/8 ans et de 9/10 ans : prendre en notes l'énoncé d'un problème arithmétique qui inclut l'énumération de quatre informations (ex : 5 boîtes de conserve à 2 euros l'une, 3 kg de farine à 1 euro l'un, etc.), et prendre en notes une recette de clafoutis qui inclut neuf informations (1 paquet de farine, 3 œufs, 3 pommes, 1 paquet de sucre, etc.). En complément, nous avons évalué si, comparativement à une présentation linéaire, la présentation en liste améliorerait leur compréhension (testée par un questionnaire adéquat) de deux textes (contenu : « préhistoire » et « foot »). Puis confrontés aux deux formats (linéaire et en liste) des deux textes, les élèves ont désigné le format qu'ils préféreraient.

Les résultats montrent que les jeunes élèves ne produisent pas une liste et transcrivent linéairement (côte à côte sur une même ligne) les informations, alors que les élèves plus âgés le font plus, mais toutefois plus pour la recette (plus souvent rencontrée avec un effet de liste) que pour le problème arithmétique (rarement mis en liste dans les manuels scolaires). Par ailleurs, les abréviations produites concernent surtout les quantités, qu'il s'agisse de nombre d'objets (*12* pour douze), de poids (*Kg* pour kilogramme), ou d'argent (€ pour euros). Plus généralement, les différences de productions de notes entre ces deux groupes d'élèves sont les suivantes. Ceux de 7-8 ans cherchent à préserver le code orthographique et la présentation linéaire des informations alors qu'ils disent préférer le texte formaté en liste. Ils se laissent étonnamment impressionner par la présentation en liste des informations. Selon eux, le texte « en liste » contient plus d'informations alors qu'elles sont identiques à celles présentes dans le texte linéaire. Il faut chercher à comprendre pourquoi, au-delà de l'effet visuel, ils ne repèrent pas l'équivalence des informations données.

Les élèves de 9-10 ans ont intégré dans leurs deux prises de notes les seules des abréviations conventionnelles qui sont celles que les enseignants présentent et utilisent en classe. Ils recourent aussi à la notation des quantités sous format chiffré et non pas orthographique. De plus, quelques-uns de ces élèves commencent à pouvoir délinéariser l'écriture des informations utiles et à exploiter le formatage en liste. Pour ces deux groupes d'élèves, alors qu'ils sont en situation de prise de notes, la saisie orthographique des mots reste une priorité comme l'indique le faible recours aux procédés abrégés. De plus, il est très difficile pour eux de reconsidérer la mise en scène syntaxique des informations transcrites linéairement pour prendre en notes les informations utiles sous forme de liste. Les élèves de 9/10 ans observés dans cette étude montrent qu'il leur est difficile de choisir ce qui peut être noté dans ce qui est dit, comme il leur est difficile de maîtriser simultanément un style télégraphique et un formatage en liste.

Les performances des élèves de collège en termes de condensation de l'écriture, afin de gagner en rapidité de transcription sont mal connues ; aussi, une autre étude a été conduite dans laquelle a été demandé à des élèves de prendre des notes afin d'aider un professionnel à préparer les

décors utiles au tournage d'un film (Bouchafa et Piolat, 2006). Les informations données pouvaient faire, *a minima*, l'objet de vingt abréviations de termes (termes cibles de l'étude) appartenant à quatre catégories : quantités (ex : 180), mots tronqués (ex : photo), unités de mesure (ex : m²) et abréviations conventionnelles (ex : Mme). Les élèves ont peu abrégé les termes cibles (en moyenne 4,94 abréviations, c'est-à-dire moins d'un quart de mots potentiellement transformables), même si cela leur permettait d'écrire plus rapidement. Ce sont les quantités qui sont le plus fréquemment écrites en abrégé. Toutefois, les mots qui sont pourtant souvent tronqués dans les échanges oraux comme *foot* pour *football* ou *photo* pour *photographie*, n'ont pas été abrégés. Ces observations mettent en évidence à quel point les élèves de collège tentent de sauvegarder l'écriture complète du message qu'ils prennent en notes. Ils respectent spontanément le code orthographique en dépit des avantages de rapidité de la cadence de saisie que peut leur procurer l'utilisation d'abréviations.

Conclusion

Lorsqu'ils essaient de noter, les élèves qui, par ailleurs, tentent de stabiliser l'orthographe française des énoncés qu'ils transcrivent doivent installer une nouvelle configuration des mots (abréviations lexicales et syntaxiques utiles pour écrire rapidement), concurrente avec celle qu'ils sont en train d'acquérir. Ils doivent aussi délinéariser le format du texte en exploitant les effets de liste pour stocker par écrit des informations qu'ils ont dû, dans le même temps, extraire et hiérarchiser d'un message oral ou d'un texte lu. Cette double activité est à réaliser dans une urgence imposée par la cadence rapide et la fugacité de la parole comparativement à la lenteur de leur transcription. Aussi, pour des rédacteurs débutants, la prise de notes s'avère être une activité couteuse en ressources attentionnelles et en forte compétition avec la lente automatisa-tion de leurs savoir-faire pour écrire en français standard. Elle le reste aussi, en partie, pour les rédacteurs adultes plus expérimentés.

Les observations qui ont été rapportées laissent à penser que les rédacteurs débutants font le choix du respect des normes écrites. En milieu scolaire, apprendre à noter entre en conflit avec le respect des conventions telles que les conventions orthographiques et ce d'autant plus que les noteurs doivent « inventer » des procédés de resserrement de l'écriture. Le choix des élèves, y compris des collégiens, est de préserver ces conventions plus que d'accélérer l'écriture par des procédés abrégés et l'usage d'un style télégraphique. L'installation des deux habiletés encore fragiles et peu solides est perturbante. Pour mieux comprendre comment les rédacteurs débutants apprennent à noter, il devient alors pertinent d'étudier comment ils transfèrent dans le contexte plus formel de l'école les habiletés abrégées qu'ils mettent en place, avec plaisir et avidité, dans le contexte ludique et communicatif des SMS qu'ils produisent (Anis, 2001). Sont-ils en train d'installer un troisième système écrit aux procédés et aux fonctionnalités restreintes? La question est de savoir quand les élèves se représentent la nécessité d'élaborer des procédures écrites non conventionnelles leur per-

mettant de disposer d'une mémoire externe utile pour réaliser diverses activités académiques ou de la vie quotidienne.

Annie PIOLAT

Références bibliographiques

- ANDRIEUX-REIX, N. & BOSREDON, B. (2004). Abréger au quotidien. In N. Andrieux-Reix, S. Branca & C. Puech (dir.), *Écritures abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire (pp. 113-123). Gap : Ophrys, coll. « Bibliothèque de faits de langues ».
- ANIS, J. (2001). *Parler vous texto?* Paris : Le cherche midi.
- BARBIER, M.-L., FARACO, M., PIOLAT, A. & BRANCA, S. (2004). Prise de notes et procédés de condensation en français L2 par des étudiants anglais, espagnols et japonais. In N. Andrieux-Reix, S. Branca et C. Puech (dir.), *Écritures abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire (pp. 143-161). Gap : Ophrys, coll. « Bibliothèque de faits de langues ».
- BOCH, F. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université – la prise de notes, entre texte source et texte cible*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- BOCH, F. (1998). Étude des marques sémio-graphiques dans un écrit ordinaire : la prise de notes. In F. Grossmann (dir.), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Recueil d'hommages à Michel Dabène*. Grenoble : LIDILEM.
- BOUCHAFA, H. & PIOLAT, A. (2005). *Comprehension and production of lists of information in 8- and in 10-year-old children*. Graphic presentation at the 'Children interaction with external representations' symposium at the *European Society of Developmental Psychology*, Tenerife, Spain.
- BOUCHAFA, H. & PIOLAT, A. (2006). L'utilisation d'abréviations par des élèves de quatrième de collège dans une situation de prise de notes, communication affichée au Colloque international, *Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite*, Rennes, France.
- BRANCA-ROSOFF, S. (1998). Abréviations et icônes dans les prises de notes des étudiants. In M. Bilger, K. Eynde & F. Gadet. (dir.), *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste* (pp. 288-299). Leuven-Paris : Peeters.
- BRANCA-ROSOFF, S. (2004). Les étudiants de langue française et l'abréviation : savoirs déclaratifs et comportements en situation d'écriture. In N. Andrieux-Reix, S. Branca & C. Puech (dir.), *Écritures abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire (pp. 125-141). Gap : Ophrys, coll. « Bibliothèque de faits de langues ».
- CLEREHAN, R. (1995). Taking it down. Notetaking practices of L1 and L2 students. *English for specific purposes*, 14 (2), 137-155.
- EDEVE Groupe (2001). *La Prise de notes. Un défi au cycle 3*. Limoges : CRDP du Limousin.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). Proposition pour une initiation méthodique à la prise de notes. In *L'Élève et la production d'écrits* (pp. 93-138). Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université.
- HARTLEY, J. (2002). Notetaking in non academic settings : a review. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 559-574.
- KIEWRA, K.A., DUBOIS, N.F., CHRISTIAN, D., MCSHANE, A., MEYERHOFFER, M. & ROSKELLEY, D. (1991). Note-taking functions and techniques. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 240-245.

- PÉTILLON, S. (2004). Abréviations et genèse du texte parlementaire : l'écriture en urgence des secrétaires analytiques. In N. Andrieux-Reix, S. Branca & C. Puech (dir.), *Écritures abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. *La bréviatio* entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire (pp. 163-174). Gap : Ophrys, coll. « Bibliothèque de faits de langues ».
- PIOLAT, A. (2004a). La prise de notes : Écriture de l'urgence. In A. Piolat (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 205-229). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- PIOLAT, A. (2004b). L'apprentissage implicite de procédures de prise de notes par des élèves de 10-11 ans. Le cas des signes mathématiques. Communication affichée à l'atelier de conjoncture de la SFP, *Acquisition du langage*, Strasbourg, France.
- PIOLAT, A. (2004c). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *LINX*, 51, 55-74.
- PIOLAT, A. (2006). *La Prise de notes* (2ème éd. mise à jour). Paris : Presse universitaires de France.
- PIOLAT, A. & BOCH, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. In E. Gentaz & P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation* (pp. 133- 152). Paris : Dunod.
- PIOLAT, A. & BARBIER, M.-L. (2007). De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons. *Langue française*, 155, 84-100.
- PIOLAT, A., BARBIER, M.-L. & ROUSSEY, J.-Y. (2008). Fluency and cognitive effort during first- and second-language note-taking and writing by undergraduate students. *European psychologist*, 13(2), 114-125.
- PIOLAT, A. & BIANCIOTTO, L. (2007). Apprendre à noter en CM2 : effet d'une initiation sur la mémorisation d'informations entendues. In A. Weil-Barais, E. Marti & K. Ravanis (dir.), Actes du Colloque international, *Noter pour penser. Approches développementales et didactiques* [<http://ead.univ-angers.fr/~confluences/>].
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y. & BARBIER, M.-L. (2003). Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents? *Arôbase*, 7, 1-2 [<http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html>].
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y. & GÉROUIT, C. (2002-2003). Prise de notes par des élèves de 10-12 ans plus ou moins bons lecteurs et rédacteurs. *Repères*, 26, 277-291.
- ROUSSEY, J.-Y. & PIOLAT, A. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *Arôbase*, 1-2, 47-68. [<http://www.arobase.to>].