

Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2

Martine Faraco et Tsu Kida

Laboratoire Parole et Langage (UMR 6057, CNRS & UP), Université de Provence,
Aix-en-Provence, France
martine.faraco@lpl.univ-aix.fr ; kida-t@wanadoo.fr

Cette recherche a été réalisée dans le cadre du contrat AL 13b attribué par l'ACI « Ecole et Sciences Cognitives » que nous remercions.

Résumé

L'objectif de la présente étude consiste à saisir un possible interaction entre prosodie didactique du discours de l'enseignant et prise de notes (PDN) d'étudiants en français langue maternelle (L1) et d'étudiants en langue seconde (L2). L'observation de l'activité graphique en temps réel montre, tout d'abord, que rapidité du discours et déficiences linguistiques de l'étudiant affectent les résultats de PDN et, d'autre part, que l'activité de PDN à l'œuvre peut être favorisée par les pauses de discours. De plus, l'utilité des pauses et des accents didactiques semble se confirmer avec l'examen du nombre de mots notés, à condition que l'étudiant ait une compétence linguistique suffisante. Le rythme auquel est produit le discours didactique n'affecte généralement pas la PDN du natif, même si cette compétence n'est pas nécessairement positive pour la sélection des informations importantes.

Mots clés : prosodie didactique, pause, accent didactique, débit du discours, prise de notes, L2

Abstract

Interface between didactic prosody and note-taking in L2.

This article aims to highlight a possible interaction between prosody in teacher's lecture and student's notetaking in French as a mother tongue (L1) and as a second language (L2). Two sets of studies are carried out: in the first part, the observations of graphic activities in real time show, on one hand, that acceleration of discourse rhythm and linguistic deficiencies affect the notetaker's products and that, on other hand, discourse pauses seem to favour the notetaker ongoing activity. In the second part, the utility of didactic pauses and accents is confirmed with the examination of the number of noted words, in the case of sufficient linguistic competence on the notetaker's part. Speed of the delivery of the lecture does not seem to affect native notetaking. Such a lack of relationship is not necessarily useful for the selection of information.

Key words: didactic prosody, pause, didactic accent, delivery of speech, notetaking, L2

1. Introduction

La comparaison ethnographique des notes prises par diverses populations d'étudiants dans des cours universitaires a permis de préciser les problèmes pratiques que rencontrent les étudiants non natifs (NNs) lorsqu'ils prennent des notes en langue seconde (L2). Ils n'utilisent pas les abréviations et icônes, auxquelles les étudiants natifs ont recours habituellement (Faraco, 1997a&b), de sorte que les étudiants NNs notent moins rapidement. Il s'ensuit qu'entre leur activité scripturale de prise de notes (PDN) et discours de l'enseignant s'établit un décalage temporel

important. De plus, ce décalage rend plus difficile tant la compréhension orale continue que le suivi logique du discours, en compliquant davantage la prise de l'information dans les notes. D'après l'analyse des pauses d'écriture réalisées par des étudiants pendant la PDN (Faraco, 2003 ; Faraco, Barbier, & Piolat, 2002), ils traitent l'information en se laissant guidé par l'organisation hiérarchique proposée par l'enseignant. Mais les stratégies de traitement que développent les étudiants NNs ne sont pas comparables à celles des natifs

Si le niveau de compétence linguistique, ajouté à celui de la connaissance du champ académique de l'étudiant, affecte sa gestion globale de la PDN, les étudiants NNs n'ont pas des stratégies de traitement identiques (Faraco, 2000). Les NNs les moins compétents présentent souvent un décalage notable entre discours et cadence de PDN dès le début du cours, même pour traiter le discours à un niveau lexical. En revanche, les NNs les plus avancés contrôlent parfois simultanément les différents processus de compréhension et de transcription, et arrivent à concurrencer les étudiants natifs quant au contenu de leurs notes. Certains parviennent à effectuer même une meilleure prise d'information que des étudiants natifs. Les étudiants NNs ont dû développer des habiletés particulières afin de compenser les difficultés impliquées par leur compétence en L2.

Le présent article a pour but de mettre en évidence l'impact de la compétence linguistique des étudiants NNs lorsqu'ils prennent des notes en L2. De précédents travaux ont montré que les étudiants utilisaient divers types d'indices donnés par l'enseignant afin, d'une part, de comprendre, et, d'autre part, de juger des informations importantes ou non à noter (Branca-Rossof & Doggen, 2003, ce numéro ; Canivet, Lecocq, Ledru, & Sizaïre, 1986 ; Parpette & Bouchard, 2003, ce numéro ; Piolat, 2001). Compte tenu de l'importance pratique de ces indices, le présent travail se focalise sur le rapport des traits prosodiques du discours de l'enseignant (conduites orales appelées « prosodie didactique ») avec l'activité écrite des étudiants présentant des niveaux différents de compétence en L2. Avant d'entrer dans l'analyse de l'activité de PDN par les étudiants, il est nécessaire de rendre compte de différents types de prosodie du discours en situation didactique.

2. Prosodie didactique

2.1. Accent didactique

L'accent à caractère didactique¹ est marqué, le plus souvent, par une modification de l'accent conventionnel² (accent déplacé à l'initiale ou sur une autre syllabe ; Lucci, 1979, 1983). Dans une situation similaire à celle qui sera analysée dans ce travail (c'est-à-dire un « cours lu »), ce déplacement d'accent est réalisé, en moyenne, toutes les 20 syllabes. En français oral, un type d'accent initial de mot ou de syntagme, qualifié de « didactique » ou « intellectuel », est développé en fonction de la catégorie sociale du locuteur qui l'utilise (Léon, 1971). Cet accent, qui frappe uniquement la première syllabe du mot, est nettement différent de l'accent de groupe rythmique et de la variante expressive³. Cette mise en valeur peut aussi exercer son rôle de « démarcation active » dans le cadre du syntagme ou de la phrase. Enfin, cet accent peut frapper occasionnellement des monosyllabes ou des mots outils (exemple : *°dans un premier temps...*), sur lesquels le locuteur (par exemple, l'enseignant) veut attirer l'attention de l'auditeur (étudiants). Dans le cours universitaire donné oralement, apparaissent des indices permettant aux étudiants de passer au mode scriptural. Il s'agit de longues pauses silencieuses initiales et finales, de ralentissements du tempo, de projections de la voix (ou augmentation de l'intensité) et, enfin, d'absence d'hésitation.

¹ L'accent didactique peut correspondre parfois à l'accent lexical (réalisé, lui, sur la dernière syllabe du mot ou du syntagme) actualisé dans la structure de surface.

² Pour une analyse approfondie de l'accent français, voir Martinet (1965), Rossi (1999), Di Cristo (1998) et Lacheret-Dujour et Beaugendre (1999).

³ Cette variante expressive peut porter sur la 2^e syllabe du mot si ce dernier a une initiale vocalique.

L'extrait qui suit contient de tels accents didactiques qui ont été isolés grâce à une visualisation de la trace acoustique (augmentation de durée et/ou d'intensité)⁴ :

*d'autre part lire c'est donner # [884] au °texte # [215] du °sens [# 306] et # °l'interpréter # [657]
construire donc une signification*

Ces différents indices peuvent être utilisés simultanément ou sélectionnés pour partie d'entre eux par le sujet notant pour savoir quoi transcrire

2.2. Pauses

Le caractère fondamental de la pause dans l'organisation rythmique du français a été souligné par Duez (1991). Selon cet auteur, dans le rythme général du discours spontané et, *a fortiori*, dans celui du discours didactique, les pauses silencieuses font partie intégrante de la structuration temporelle de la parole. Ainsi, les pauses aideraient l'auditeur à s'orienter dans le texte écrit en indiquant la disjonction entre deux groupes de chaîne sonore (Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999). Comme certains signes de ponctuation, elles remplissent une fonction à la fois séparatrice et organisatrice. De même, Catach (1980, 1994) note un tel lien établi entre les marqueurs de ponctuation et l'occurrence des pauses (voir Guaitella, 1991 pour une bibliographie détaillée). En fait, cette ponctuation « audible » permet à l'auditeur de progressivement orienter son attention à la fois vers la forme et le contenu du discours oral. Dans un discours universitaire, les *pauses intra-propositions* sont impliquées directement dans les items lexicaux (tels que le concept-clé, la nouvelle notion, l'information pertinente), et les *pauses de discours* sont produites pour structurer l'ensemble du discours. Ces dernières concernent inter-blocs, inter-unités et inter-propositions. Ces différents types de pauses sont illustrés avec l'extrait du cours universitaire qui suit :

*Que fait donc Eco dans sa postface ? – [Pause inter-propositions]
Et je donnerai d'abord les grandes articulations de l'argumentation. – [Pause inter-unités sémantiques]
Tout d'abord il en justifie l'écriture (ce qui confirme en quelque sorte que cette écriture ne va pas de soi) –
[Pause inter-unités sémantiques]
Ensuite il raconte pourquoi et comment il a écrit son roman – [Pause inter-propositions]
D'abord pourquoi un roman historique situé au Moyen-Age – [Pause inter-propositions]
Et puis comment – [Pause inter-blocs sémantiques]

Et il y répond en donnant des indications précises sur l'écriture du Nom de la Rose – [Pause inter-propositions] (...)*

3. Objectifs de la recherche

Deux analyses seront successivement présentées. D'abord, l'impact de la prosodie didactique en termes de cadence d'émission, sera évaluée sur la performance de PDN en L1 et L2 avec un nombre restreint de participants. La seconde analyse portera sur l'influence de la prosodie didactique sur la possibilité des étudiants à prendre de l'information à partir du discours oral en L2. La population d'informateurs est plus large et diversifiée venant d'Europe, d'Afrique, d'Asie et des

⁴ # [durée de la pause en millisecondes] ; ° = accent didactique.

Etats-Unis. Trois variables seront prises en compte : le type de prosodie utilisée dans le discours, le niveau linguistique des participants NNs, et le contraste natif/non-natif.

4. Analyse 1

4.1. Le cours à prendre en notes

Pour la présente analyse, un bref extrait d'une douzaine de minutes (1792 mots) d'un cours de télé-enseignement a été utilisé. Il s'agit d'un cours pour des étudiants français de 1ère année de DEUG à l'Université de Provence. Pour faciliter leur tâche, le débit du discours a été ralenti (-30 %, soit à 149,33 mots/mn). Le contenu de cet extrait concernait l'apostille qu'Umberto Eco a écrite à propos de son roman *Le nom de la rose*. S'agissant de l'analyse prosodique, la trace acoustique du flux discursif a été examinée pour observer si des indices tangibles apparaissent lorsque l'enseignante introduit une information importante (pour l'analyse acoustique, voir Faraco, Kida, Barbier, & Piolat, 2002). Pour le contenu du discours, le passage du cours a été analysé en unités de contenu (pour des compléments d'informations sur le découpage du cours en unités de sens, voir Faraco, Barbier, & Piolat, 2002). Il comportait 22 unités thématiques contenant chacune un certain nombre d'unités de sens.

La figure 1 propose une mise en relation des informations, des pauses et des accents didactiques contenus dans les 22 unités. Théoriquement, l'introduction des nouvelles informations pourrait être liée à la présence d'accents didactiques et de pauses. C'est effectivement le cas de l'unité thématique 14. Une telle corrélation n'est pas, cependant, constante, comme le montre les événements pour l'unité thématique 17 (peu d'information mais présence de pauses et d'accents didactiques). Ainsi, certaines unités sont prosodiquement plus marquées que d'autres par l'enseignant en raison du degré d'importance de leur contenu informatif. De plus, seule la moitié des accents (46,3 %) est produite avec des pauses perceptibles. La relation entre les pauses et les accents didactiques peut donc être variable comme en témoigne la figure 1.

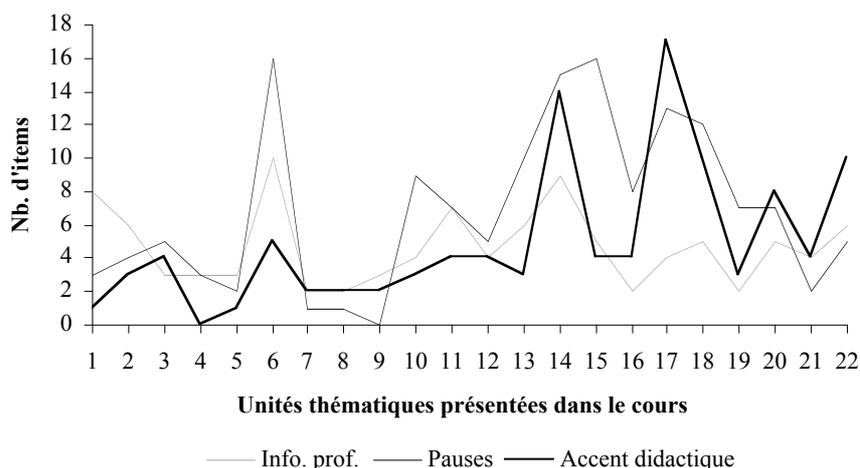


Figure 1. Informations (Inf. Prof), pauses et accents didactiques en fonction des unités thématiques du discours de l'enseignant.

Pour examiner l'éventuel impact de la prosodie didactique sur la PDN des étudiants, deux extraits ont été sélectionnés en raison de leur différence d'importance de contenu. L'extrait 1 contient des informations essentielles sur l'auteur alors que l'extrait 2 présente un exemple à partir

d'informations détaillées et anecdotiques. L'analyse acoustique de ces deux extraits montre que la durée moyenne des pauses est plus élevée dans l'extrait 1 (574 ms) que dans l'extrait 2 (306.5 ms).

L'extrait 1 (appartenant à l'unité thématique 1 de la figure 1) dont le débit est de 2.07 mots/s, contient neuf informations (dont huit nouvelles) et 28 mots. Il comporte un accent didactique et trois pauses intra-propositions qui sépare le discours :

Extrait 1 : # *Umberto Eco est un sémioticien italien contemporain # [803] spécialiste de l'étude des signes # [435] °et médiéviste # [485] depuis 1982 date de publication du Nom de la Rose il est aussi romancier #*

L'extrait 2 (appartenant à l'unité thématique 17) dont le débit plus rapide (2.74 mots/s) n'apporte aucune information pertinente. Il comporte 48 mots. Il contient un accent didactique et quatre pauses intra-propositions :

Extrait 2 : # *et °que fait Manzoni au contraire je suis page 59 # [415] il choisit le XVIIe siècle et une époque d'esclavage et des personnages vils # [234] et un spadassin # [256] un seul mais félon et pas de bataille racontée # [321] et le choix courageux d'alourdir son histoire avec des documents et des cris #.*

4.2. Participants et méthode

Trois informateurs ont participé à cette étude pilote : deux NNs et un natif français (N) retenu comme informateur de référence. Les deux participants NNs avaient pour L1 le japonais et pour L2 le français, langue dans laquelle ils ont pris des notes. Ces NNs sont contrastés du point de vue sociologique : 1) l'un, étudiant en doctorat (linguistiquement avancé), a été scolarisé pendant sept ans dans l'enseignement supérieur français et a donc une ample expérience en matière de PDN (NN+) ; 2) l'autre (NN-) est une étudiante inscrite dans le cursus universitaire (DEUG), mais qui est linguistiquement beaucoup moins avancée (intermédiaire) et moins expérimentée en PDN que NN+.

Les participants ont pris des notes dans le cadre du laboratoire en écoutant l'extrait de cours enregistré. L'enregistrement de leur activité de saisie graphique a été réalisé avec une tablette graphique (WACOM), reliée à un ordinateur par le logiciel G-Studio (voir Chesnet, Guillabert, & Esperet, 1994). L'activité de PDN, en termes de vitesse et pauses d'écriture, a ensuite été analysée ainsi que le nombre d'unités thématiques qu'ils ont notées (pour plus de détail sur la procédure, voir Faraco, Barbier, & Piolat, 2002).

4.3. Résultats

L'examen des corpus de PDN des trois étudiants met en évidence une réduction de la vitesse de transcription et des procédés de mise en page des notes suivant le niveau linguistique du participant (N > NN+ > NN-). En ce qui concerne le nombre d'informations données par l'enseignant, l'étudiant natif (N) a noté souvent plus d'informations que les deux étudiants japonais. L'étudiante NN- est celle qui a le moins transcrit d'informations (cf. figure 2). Les trois étudiants ont, dans tous les cas, noté beaucoup moins d'informations que celles proposées par l'enseignant.

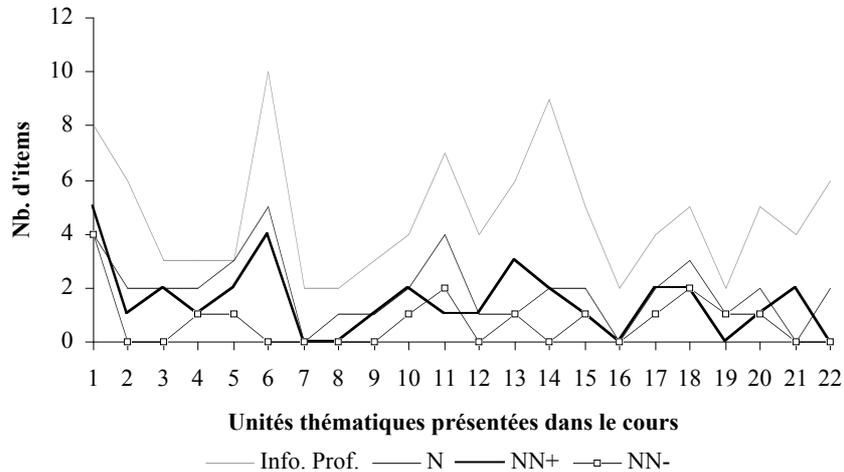


Figure 2. Informations du discours de l’enseignant (inf. prof) et informations notées par les informateurs natifs et non natifs (N, et NN+ et NN) en fonction des unités thématiques du discours de l’enseignant.

Dans la figure 3, le nombre d’informations que notent les participants est comparé au nombre de pauses de discours de l’enseignant. Dans cette figure, à la différence des figures 1 et 2, le taux en pourcentage du nombre d’informations notées par les participants par rapport au nombre d’informations données par l’enseignant est présenté. Une tendance des étudiants à prendre plus d’informations concernant les informations de l’unité précédente pendant ces pauses peut être observée. C’est le cas par exemple pour l’unité 3 où seuls N et NN+ semblent bénéficier de cet arrêt pour noter des informations non transcrites lorsqu’elles ont été données par l’enseignant.

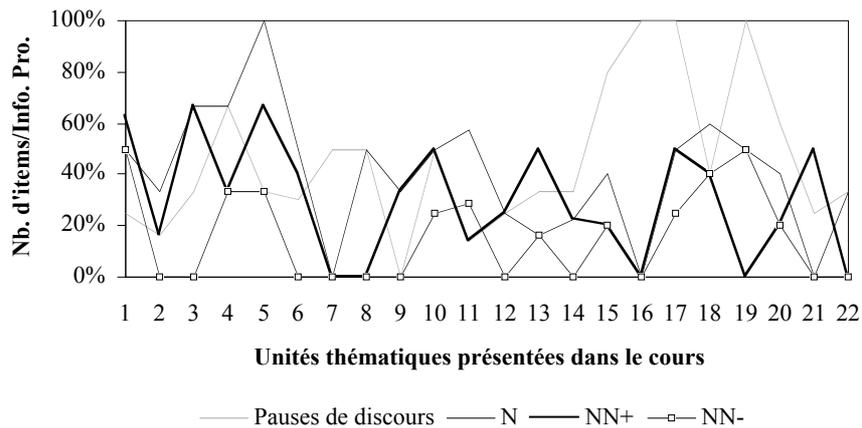


Figure 3. Pauses de discours de l’enseignant et informations notées par les informateurs natif et non natifs (N, NN+ et NN-) en fonction des unités thématiques présentées dans le cours par l’enseignant.

Les principaux résultats concernant les deux extraits sont les suivants. Le volume des PDN pour l'extrait 1 (unité thématique 14) contenant des informations importantes et 28 mots est le suivant pour chacun des informateurs :

Informateur N : 14 mots notés

U. Eco Sémioticien. Spécialiste étude des signes. 1982 : pub Au Nom de la Rose

Informateur NN+ : 9 mots notés

Eco Semio 1982 pub Au Nom de la Rose

Informateur NN- : 5 mots notés

U E italien signe 1982

Le nombre des mots notés décroît nettement en fonction de la compétence linguistique des participants. L'informateur N a noté 5 unités d'information et NN+ 4 unités. Les notes suivent la séquence des informations (cf. ci-dessus). L'informateur NN- a noté les mots que sa capacité linguistique lui a permis de comprendre sans référence nette aux unités d'information.

Pour ce qui est de l'extrait 2 (unité thématique 17), qui comportait 48 mots, il est notable que seul l'informateur N a pris en notes les informations contenues :

N : 13 mots notés

ex. de Manzoni 17 s. personnages vils allourdissement de l'histoire par des doc

Dans le cas de cet extrait, dont la cadence d'émission était plus rapide (voir *supra*), l'informateur N a pu maintenir un rythme de transcription suffisant, alors que les informateurs NNs n'ont rien pu noter. Ainsi, le débit de l'enseignant constitue sans doute une des composantes majeures qui conditionne la faisabilité de la PDN en L2.

5. Analyse 2

5.1. Participants

Pour l'analyse 2, 39 informateurs, dont 4 Français, ont été retenus. Les 35 NNs suivaient tous des cours dans l'enseignement supérieur français. Ils provenaient de trois horizons différents : 1) programme d'échange américain (8 informateurs) ; 2) LEA Europe⁵ (de trois groupes linguistiques différents : 7 Anglais, 6 Espagnols et 12 Allemands) ; 3) 2 étudiants anglophones (un Américain et un Anglais), inscrits dans le cursus universitaire en tant qu'étudiants ordinaires. Ils étaient tous étudiants en DEUG ou en Licence inscrits à l'université de Provence en Lettres et Sciences Humaines. Tous les NNs venaient d'arriver à l'université française et leur profil linguistique est proche de celui de l'étudiante NN- de l'analyse 1.

Parmi les 35 NNs, seulement 19 informateurs ont répondu à l'enquête d'auto-évaluation de l'expérience de PDN. Certains ont déclaré être habitué à la PDN en français et d'autres pas. Toutefois, le rapport entre l'auto-expertise en PDN de ces étudiants et leur compétence réelle n'a pu être établi. Aussi, il n'a pas été possible pour cette analyse de comparer, par exemple, les PDN d'étudiants ayant une compétence linguistique voisine mais ayant un savoir-faire inégal en PDN. Tous les étudiants NNs sont primo-arrivants, aussi il est considéré qu'ils ne sont pas experts en matière de PDN. Leur faible expertise en PDN est considérée comme similaire. Les étudiants se déclarant habitués à la PDN en L2 ont été pointés par leur enseignant comme étant compétent en L2. Compte tenu de ces diverses informations, dans le cadre de cette analyse 2, la compétence

⁵ Un module du département Langues étrangères appliquées (LEA) pour l'échange d'étudiants européens.

linguistique a été considérée comme un facteur. Les étudiants, regroupés en deux groupes NN+ *versus* NN-, ont été catégorisés comme suit :

- Ns : 4
- NNs+ : 10 (4 germanophones, 3 anglophones (LEA Europe), 1 américanophone (WIA) et 2 anglophones des programmes d'échange)
- NN- : 9 (7 étudiants des programmes d'échange : 1 hispanophone, 2 arabophones, 3 japonophones, 2 anglophones de LEA Europe).

5.2. Procédure

Le cours utilisé pour cette analyse ainsi que les extraits pour un examen détaillé étaient les mêmes que dans l'analyse 1 (cf. §4.1). Le recueil de données a été fait collectivement pour chaque groupe d'étudiants, dans leur classe respective sur du papier libre. La consigne indiquait qu'ils devaient prendre le plus d'informations possibles lors de l'écoute de l'enregistrement. Une fois les notes prises, les étudiants ont répondu au questionnaire d'auto-évaluation s'ils le souhaitaient, ce qui était le cas des 19 NNs.

5.3. Résultats

5.3.1. Volume des notes prises par l'ensemble des participants (N = 39)

Les premières analyses ont été réalisées sur la totalité de l'échantillon des participants (N = 39). Comme le montre la figure 4, les étudiants ont noté plus ou moins de mots selon leur appartenance linguistique. Cette variation, quoique faible, indique peut-être l'impact d'autres facteurs que la langue d'origine. Mais, ils n'ont pu être contrôlés comme, par exemple, le nombre d'années d'études en français L2, l'habitude de la pratique de PDN dans leur pays d'origine (voir Kida 2003).

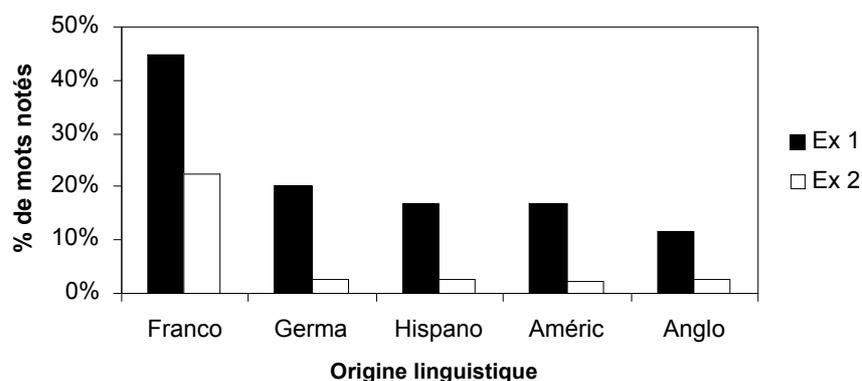


Figure 4. Pourcentage de mots notés en L2 en fonction des langues d'origine des étudiants (germanophone, hispanophone, américanophones, anglophones) et en L1 (francophone) pour les deux extraits.

Quelle que soit leur L1, les NNs ont transcrit beaucoup moins de mots pour les deux extraits que les étudiants natifs. De plus, comme pour les étudiants natifs (qui ont noté deux fois moins de mots pour l'extrait 2), le rythme rapide de l'extrait 2 a pénalisé très fortement tous les types de NNs. Seulement 3 % de mots en moyenne ont été notés. Cette difficulté est moins ressentie par les Ns, qui sont parvenus à noter 22 % des mots donnés par l'enseignant.

5.3.2. Format de la prise de notes en fonction de la compétence linguistique (N = 23)

Les analyses qui suivent ont été réalisées sur un échantillon de 23 participants (19 NNs et 4 Ns) sur l'ensemble de l'enregistrement.

Tableau 1. Format de la prise de notes selon la compétence linguistique (N, NNs+ et NNs-)

Participants	4 Ns (L1)	10 NNs+ (L2)	9 NNs- (L2)
Mots notés	242	129	91
Abréviations	36	10	5
Signes graphiques	14	13	5

Le nombre de mots notés décroît en fonction de la compétence linguistique (Ns = 242 mots *versus* NNs = 110 mots, NNs+ = 129 mots, NNs- = 91 mots). La compétence est, en effet, fonction de la diminution des abréviations qui est, elle aussi, très importante. Les abréviations sont utilisées trois fois moins par les informateurs NN+ (10) et sept fois moins par les informateurs NNs- (5) que par les Ns (36). L'emploi de signes graphiques (tels que la flèche, le tiret) est comparable pour les informateurs Ns (14) et NN+ (13). En revanche, il est de faible importance pour les NNs- (5). Tout se passe comme si la compétence linguistique était la condition nécessaire du savoir-faire de PDN.

La figure 6 présente le pourcentage de mots notés sur le nombre de mots entendus pour les PDN concernant les extraits 1 et 2 (voir *supra*).

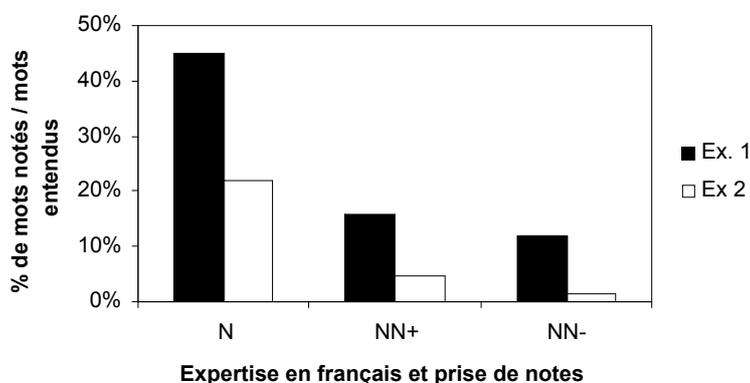


Figure 6. Pourcentage de mots notés en fonction des mots entendus selon la compétence en L2 (Ns, NNs, NNs+ et NNs-) pour les extraits 1 et 2.

Les Ns notent 45% des mots entendus pour l'extrait 1 et 22% pour l'extrait 2. Autrement dit, ils prennent environ deux fois plus de mots lorsque le contenu informatif important est présenté avec un débit normal associé à plus de pauses didactiques (extrait 1) que lorsque le contenu informatif est faible, le débit élevé et comportant moins de pauses didactiques (l'extrait 2). Entre l'extrait 1 (16%) et l'extrait 2 (5%), les NNs+ diminuent nettement l'ampleur de leurs notes. Enfin, les NNs- prennent 14 % de mots pour l'extrait 1 et quasiment rien pour l'extrait 2. Force est de constater que les NNs ne peuvent pratiquement plus écrire dès que l'enseignant accélère sa cadence d'émission de son discours. Ce résultat est compatible avec celui observé dans l'analyse 1

sur un faible échantillon d'informateurs : la compétence linguistique des participants conditionne fortement la quantité de mots qu'ils peuvent noter.

6. Discussion

Plusieurs observations faites dans les analyses successives permettent d'entrevoir l'activité de PDN des étudiants en L2. Le constat, plus banal, consiste à dire que la performance de PDN dépend du niveau linguistique des étudiants. Les étudiants NNs les moins avancés ont plus de mal à noter des informations que les étudiants linguistiquement les plus compétents, qui sont, à leur tour, moins performants en PDN que les étudiants natifs. Mais pour chaque type de groupes, la prosodie du discours de l'enseignant module ces performances. Lorsqu'il souhaite transmettre des informations académiques, l'enseignant les module selon leur importance à l'aide d'accent didactique et de pauses intra- et inter-propositions (ou pause de discours). Bien que la qualité et la quantité du contenu ne coïncident pas toujours avec le comportement prosodique de l'enseignant, les passages essentiels sont plutôt marqués avec divers indices prosodiques. Les étudiants y sont attentifs.

L'analyse 1 a montré que l'étudiant NN avancé était en mesure de prendre des notes cohérentes si le discours était prosodiquement marqué. Par contre, les notes de l'étudiante NN linguistiquement faible sont problématiques. Note-t-elle des mots marqués par l'accent discours ? Note-t-elle seulement les mots qu'elle reconnaît et/ou comprend dans le flot discursif entendu ? En tous les cas, cette étudiante n'est pas ou ne peut pas être soucieuse du système accentuel conventionnel et didactique de la prosodie discursive de l'enseignant.

Dans l'analyse 2, l'impact des pauses et du débit a été analysé. Les résultats convergent sur le fait que lorsque le débit articulatoire de l'enseignant est trop élevé et comporte peu de pauses de intra-propositions, comme c'est le cas pour l'extrait 2, les étudiants NNs (avancés et débutants confondus) ne parviennent pas à noter d'informations comme le font les étudiants natifs. La réalisation en temps réel des trois types de traitement impliqués par la PDN, à savoir comprendre, sélectionner et noter (cf. Piolat, 2001), dépasse la capacité attentionnelle des étudiants NNs. Par conséquent, un tel comportement prosodique pénalise la PDN des étudiants NNs. Toutefois, comme les séquences de discours rapide de l'enseignant sont souvent associées à des informations accessoires (présentation d'exemples, digressions, parenthèses, etc.), ce type de discours n'affecterait pas les résultats scolaires des étudiants NNs⁶. C'est la raison pour laquelle, certains étudiants NNs réussiraient mieux dans leurs études que certains étudiants natifs.

Les étudiants NNs avancés réagissent différemment aux pauses de discours comparativement à ce que font les étudiants NNs linguistiquement faibles. Ce phénomène a été constaté dans l'examen plus macroscopique de l'analyse 2. L'observation détaillée de l'activité de PDN dans l'analyse 1 suggère la façon dont les étudiants NNs avancés pourraient gérer la PDN. Les étudiants NNs (y compris les avancés) sont pénalisés par le débit trop rapide de l'enseignant. Tout se passe comme si, quand l'enseignant commence à émettre une unité, les étudiants étaient encore en train de noter l'unité précédente. En effet, les étudiants NNs (mais aussi les étudiants natifs) qui réussissent mieux à prendre des notes savent utiliser les pauses de discours, surtout lorsqu'elles sont de durée longue. Même si ces pauses ne sont pas directement liées à la qualité rhétorique du discours universitaire, elles leurs permettent de réorganiser leur plan d'action scripturale pour transcrire les informations qu'ils avaient momentanément stockées en mémoire de travail. Certains étudiants complètent ainsi leurs notes en revenant en arrière lors d'une longue pause de discours. Ce comportement de PDN rétrospectif est disponible chez les étudiants natifs et les étudiants NNs les plus expérimentés en L2, mais peu chez les étudiants NNs les moins

⁶ Les étudiants sages ne se précipitent pas, en effet, à faire courir le stylo lors d'un tel discours. Assez souvent, ces étudiants réussissent mieux sur le plan scolaire que ceux qui prennent des notes de que dit l'enseignant.

expérimentés. Ainsi, les étudiants NNs compétents ne peuvent pas toujours effectuer simultanément le traitement de compréhension, de sélection et d'écriture. Mais lorsque la condition prosodique le leur permet, ils développent une stratégie compensatoire. Toutefois, un tel savoir-faire spatio-temporel de l'information, est sous-tendu par une dimension métacognitive de l'activité de PDN qui doit être mieux étudiée dans une prochaine étude.

Enfin, quelques remarques doivent être faites à propos du rapport entre le savoir-faire en PDN et la compétence linguistique des étudiants. Les résultats ont montré que les aspects quantitatifs de la PDN (mots notés, emploi de signes graphiques et d'abréviations) étaient fonction de la compétence linguistique des étudiants. La performance des étudiants natifs relève de leur longue expérience de pratique scripturale scolaire et de leur compétence linguistique. Le comportement des étudiants NNs est plus délicat à interpréter. Certes, ces étudiants ont auto-déclaré une expertise en matière de PDN, mais correspond-elle à leur compétence linguistique ? Le savoir-faire de PDN suit-il le savoir-faire linguistique ? L'auto-déclaration ne paraît pas être une donnée aussi fiable que les données introspectives obtenues en sociolinguistique ou en acquisition de L2. La question de la compréhension constitue un élément crucial pour l'activité de PDN : si un étudiant a des difficultés à interpréter un élément lexical, deux aspects de la prise de notes pourront être atteints : la sélection d'information à noter et l'activité scripturale. Plus encore, si un étudiant n'est pas entraîné en PDN, la lenteur de son activité scripturale peut gêner sa compréhension orale du discours de l'enseignant et donc celle de tri des informations. Ces difficultés tiennent aux capacités limitées de la mémoire de travail impliquées dans les activités de compréhension et de transcription (Piolat, 2001 ; Piolat, Roussey & Barbier, 2003, ce numéro). La sollicitation de la mémoire de travail en L2 est, de plus, accrue car nombres d'opérations linguistiques ne sont pas automatisées et sont très exigeantes en ressources attentionnelles (Barbier, 2003, ce numéro).

Compte tenu de ces différents facteurs, la question de la relation entre expertise de PDN et compétence linguistique nécessitera un cadre de recherche plus soigné. Par exemple, chez des étudiants NNs à expertise comparable en PDN, il serait possible d'utiliser leurs corpus de prise de notes pour analyser leur niveau de compréhension de la prosodie discursive en L2. Plus encore, si la capacité en compréhension orale des étudiants est proche, les procédés de PDN de ces étudiants NNs pourront alors être comparés de façon plus judicieuse.

7. Conclusion

Les indices prosodiques développés par l'enseignant sont déterminants pour guider la prise de notes en L2. Alors que les étudiants natifs, peu gênés même par un discours didactique émis à un rythme élevé, sont capables de « tout » prendre en notes, les étudiants NNs sont obligés de sélectionner des informations à prendre en fonction de leur capacité de traitement en PDN. Les moins experts en L2, n'étant pas conscients de la diversité prosodique, se heurtent souvent à la difficulté de traitement lexical en ne notant que des bribes de discours. Les étudiants plus experts en L2 captent les pauses de discours et parviennent à transcrire les items à contenu informatif majeur, délaissant les items peu informatifs. Si l'enseignant donne trop rapidement ces énoncés faiblement informatifs, sans les accompagner d'indices prosodiques qui les rendent émergents, les étudiants NNs les notent peu. En revanche, lorsque les informations sont accompagnées de traits intonatifs pertinents (accent didactique, pauses de discours, débit articulaire ralenti), elles sont transcrites. Ainsi, la prosodie didactique peut jouer un rôle important pour réguler la PDN des étudiants NNs si ces derniers ont une compétence linguistique suffisante pour l'interpréter. Les différentes observations et interprétations qui viennent d'être faites demandent à être confirmées. Elles constituent des pistes pour affiner la compréhension de la mémoire de travail en L2.

Références

- Barbier, M.-L. (2003). Ecrire en L2: bilan et perspectives des recherches. *Arob@se* 7, 1-2 [http://www.arobase.to/v7/].
- Branca-Rosoff, S., & Doggen, J. (2003). Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes des étudiants. Quelques contrastes entre scripteurs "français" et "étrangers". *Arob@se* 7, 1-2 [http://www.arobase.to/v7/].
- Canivet I., Lecocq P., Ledru C., & Sizaire P. (1986). La prise de notes. Induction ou traitement ? *Cahiers de psychologie cognitive*, 63, 303-318.
- Catach, N. (Ed.) (1980). La ponctuation. *Langue française*, 45.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Paris : PUF.
- Chesnet, D., Guillaibert, F., & Esperet, E. (1994). G-Studio : un logiciel pour l'étude en temps réel des paramètres temporels de la production écrite. *L'Année Psychologique*, 94, 283-294.
- Di Cristo, A. (1998). Intonation in French. In D. Hirst, & A. Di Cristo (Eds.), *A survey of twenty languages* (pp. 195-218). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Duez, D. (1991). *La pause dans la parole de l'homme politique*. Paris : CNRS Editions.
- Faraco, M. (1997a). Technique de prise de notes en français spécialisé. *Le Français dans le Monde*, 287, 38-40.
- Faraco, M. (1997b). Étude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire français : le cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen. *Association for Specific Purpose*, 15-18, 41-54.
- Faraco, M. (2000). Prise de notes : quelles compétences pour les Européens ? In L. Collès, J.-L. Duffays, G. Fabry, & C. Maeder (Eds.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 107-112). Bruxelles : De Boeck, Duculot.
- Faraco, M. (2003). Analyse des paramètres de l'activité de prise de notes en langue seconde : une étude pilote. *Travaux Interdisciplinaires de Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, 21, 45-62.
- Faraco, M., Barbier, M. L., & Piolat, A. (2002). A comparison between L1 and L2 note-taking in undergraduate students. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), *Studies in Writing*, & S. Ransdell, & M. L. Barbier (Volume, Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing* (pp. 145-167). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Faraco, M., Kida, T., Barbier, M.-L., & Piolat, A. (2002). Didactic prosody and notetaking in L1 and L2. In B. Bel, & I. Marlien (Eds.), *Proceedings of the Speech Prosody 2002 conference, 11-13 April 2002* (pp. 287-290). Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence.
- Guaïtella, I. (1991). *Rythme et parole : comparaison critique du rythme de la lecture oralisée et de la parole*. Thèse de l'Université de Provence (mention phonétique), Aix-en-Provence.
- Kida, T. (2003, Mai). *Système, pratique, valeur : culture d'écriture japonaise dans un contexte éducatif*. Communication affichée au colloque L'écriture dans tous ses états. Approches en sciences cognitives, Aix-en-Provence, France.
- Lacheret-Dujour, A., & Beaugendre, F. (1999). *La prosodie du français*. Paris: CNRS Editions.
- Léon, P. (1971). La joncture externe en français : nature et fonctions linguistiques et expressives. In P. Léon (Ed.), *Essais de phonostylistique* (pp. 57-66), Paris : Didier.
- Lucci, V. (1979). L'accent didactique. *Studia Phonetica*, 15, 107-121.
- Lucci, V. (1983). *Étude phonétique synchronique et dynamique de quelques variantes situationnelles du français oral*. Grenoble : PUG.
- Martinet, A. (1965). *La linguistique synchronique. Études et recherches*. Paris : PUF.
- Parpette, C., & Bouchard, R. (2003). Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux. *Arob@se* 7, 1-2 [http://www.arobase.to/v7/].
- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : PUF.

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 ? *Arob@se* 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/v7/>].

Rossi, M. (1999). *L'intonation. Le système du français : description et modélisation*. Paris : Ophrys.