

## Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université

**Marc Romainville<sup>1</sup> et Bernadette Noël<sup>2</sup>**

1 Facultés Universitaires de Namur, Département Éducation et Technologie, Namur, Belgique

2 Facultés Universitaires Catholiques de Mons, Belgique

marc.romainville@fundp.ac.be ; noel@message.fucam.ac.be

### Résumé

*L'orientation de cet article est résolument psychopédagogique. Après un bref rappel des difficultés principales rencontrées par les étudiants de premier cycle dans la maîtrise de cette compétence complexe qu'est la prise de notes, une interrogation sur les pistes didactiques susceptibles de favoriser, chez les étudiants, l'acquisition progressive de cette compétence est développée. Une approche métacognitive est privilégiée dans le cadre d'une didactique de la prise de notes (PDN) installée progressivement. La dynamique proposée par Meirieu et Develay (1992) est adaptée au cas de la PDN. Dans la première phase de contextualisation l'étudiant exerce la compétence dans une situation complexe et significative. Dans une deuxième phase de décontextualisation, le recul métacognitif sur la PDN est favorisé et des microcompétences méthodologiques sont mises en œuvre systématiquement. Dans la dernière phase de recontextualisation le transfert des acquis à des situations nouvelles est favorisé.*

**Mots clés :** Métacognition, stratégies d'étude, enseignement supérieur, échec, didactique.

### Abstract

***Metacognition and note-taking learning at the university.***

*This article has an explicit pedagogical goal. First, we mention the main difficulties encountered by university students to master the complexity of note taking. Then, we explore the didactic pathways to develop note taking abilities. We concentrate on a met cognitive approach that aims at progressively developing note taking. In an initial "contextualisation" phase, students are brought into a complex and significant situation. In a second phase, called "decontextualisation", participants are encouraged to retrospect on their notetakings and to systematically use methodological microcompetencies. In the third phase, "recontextualisation", transfer of knowledge is realized to novel situations.*

**Key words:** Metacognition, learning strategies, higher education, failure, didactics.

Un grand nombre d'études qui portent sur l'échec dans le supérieur de masse relèvent que la prise de notes (PDN) constitue une compétence mal maîtrisée à l'entrée à l'université (Boch, 1998 & 2000 ; Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998 ; Romainville, 2000a&b ; Romainville & Noël, 1998). Et pourtant, nombreux sont les enseignants des dernières années du secondaire qui affirment préparer au supérieur en sollicitant auprès de leurs élèves cette compétence complexe. Il apparaît ainsi que la PDN doit être mise en œuvre dès le début du secondaire, en développant progressivement des microcompétences méthodologiques adaptées à chaque degré d'enseignement. Cet apprentissage ne peut être totalement installé si on ne s'en inquiète que dans les années précédant directement l'entrée dans le supérieur.

Il ne suffit pas non plus d'en parler, de proférer des propos incantatoires pour voir maîtrisée cette compétence. Il faut que les élèves prennent l'habitude de prendre des notes

efficaces, à force de sollicitations de la part de leurs enseignants et d'entraînement progressif à utiliser les techniques qui leur conviennent le mieux et qui s'adaptent le mieux à chaque contexte disciplinaire (Bessonnat, 1995 ; Dupont et al., 1992). Bref, une didactique de la PDN est à mettre en place, comme le suggère en détail cet article.

## 1. Une compétence complexe et cruciale pour l'affiliation au supérieur

De manière générale d'abord, la PDN peut être définie comme une démarche active d'enregistrement par écrit d'informations (Simonet & Simonet, 1988). Dans le contexte plus particulier d'une situation de formation, la compétence à prendre des notes suppose un écrémage des idées à transcrire. Et c'est bien ici que le bât blesse puisque cet écrémage implique, à son tour, des opérations complexes de compréhension en profondeur, de hiérarchisation et de sélection des idées, d'élaboration de synthèses partielles, ces opérations étant, en sus, à mener simultanément au discours oral que l'on cherche à stocker par écrit (Piolat, 2001).

Lors de la transition entre le secondaire et le supérieur, des difficultés supplémentaires apparaissent, liées à la densité et au rythme des exposés magistraux ainsi qu'aux nouveaux "genres" de discours auxquels l'étudiant est confronté (Pollet, 2001). Une transition réussie passe non seulement par une affiliation générale au monde universitaire (Coulon, 1997), mais aussi par une découverte des règles des différents "genres académiques". Les genres sont définis comme des catégories de discours, chaque discours académique ayant son propre mode de fonctionnement et ses spécificités discursives. Le genre est constitué d'un ensemble intégré et évolutif de conventions qui concernent les aspects les plus formels des discours jusqu'à leur usage social. Pour prendre des notes adaptées, l'étudiant doit apprendre "sur le tas" à décoder ces conventions.

## 2. Les difficultés de la prise de notes

Dès que l'on cherche à modéliser la compétence à prendre des notes, il apparaît vite qu'il s'agit d'une compétence englobante, complexe et parfois irréversible pour l'étudiant, en cas d'absence de support écrit au cours (Bessonnat, 1995 ; Romainville, 1994). Le produit de la PDN est, quant à lui, tout aussi hybride : les notes tiennent tantôt de la copie, tantôt du brouillon et tantôt du commentaire, voire du résumé et de la synthèse. Plusieurs sources de difficultés ont été abondamment documentées :

- Si l'écrémage est au centre de cette compétence, c'est fondamentalement dû à la différence de **vitesse de production** à l'oral (2 à 3 mots /seconde) et à l'écrit (0,3 à 0,4 mots/sec ; Piolat, 2001). Le problème essentiel est alors de sélectionner les informations pertinentes et de les organiser de manière à en permettre la récupération ultérieure.
- La PDN exige d'importantes **capacités attentionnelles et mnémoniques**. On pourrait parler d'un véritable "dédoublage intellectuel" lors d'une prise de note active : il faut, conserver dans sa mémoire de travail ce qui vient d'être dit et ensuite, le transcrire succinctement, tout en restant attentif aux nouvelles informations transmises par le locuteur.
- La PDN a de multiples **fonctions** : attention, stockage externe, (pré)traitement, accrochage aux connaissances antérieures, etc. Maîtriser la compétence à prendre des notes passe, entre autres choses, par une articulation cohérente entre les fonctions que l'étudiant attribue à sa PDN et les stratégies qu'il choisit de mettre en œuvre (Noël, Romainville, & Wolfs, 1996).
- Enfin, la PDN est une compétence fortement **contextualisée**. Elle s'insère en effet dans des situations de formation extrêmement diverses : présence ou absence de support écrit, type de support, rythme et densité de l'exposé, taux redondance, clarté, familiarité du contenu, etc.

Compte tenu de la multiplicité des fonctions de la PDN et de la diversité des situations dans lesquelles elle prend place, il est peu efficace, du point de vue de l'action éducative, de chercher à enseigner des recettes ou des techniques de PDN, censées être applicables transversalement et par n'importe quel étudiant, quel que soit son profil d'apprentissage. C'est une des raisons pour lesquelles l'approche métacognitive est privilégiée quand on cherche à aider les étudiants à développer leur compétence à prendre des notes. Brièvement, la métacognition, peut être définie comme l'ensemble des connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus d'apprentissage et sa capacité à les réguler délibérément (Noël, Romainville, & Wolfs, 1995). De plus, la PDN constitue un écrit intermédiaire, privé et instrumental, vis-à-vis duquel il est délicat de poser des exigences normatives fortes.

### **3. Didactique de la prise de notes**

Le modèle présenté ci-après a comme objectif de transférer la dynamique considérée par Meirieu et Develay (1992) comme typique de toute approche authentiquement pédagogique à l'apprentissage de la PDN. Dans une première phase de contextualisation, les étudiants sont invités à exercer la compétence dans une situation, globale, complexe, dans laquelle elle a du "sens" (ex. un compte rendu d'une conférence). Cette phase initiale est ensuite suivie d'une phase de décontextualisation double. D'une part, il s'agit de susciter un recul métacognitif sur la compétence à prendre des notes telle qu'elle a effectivement été mise en œuvre dans la réalisation de la tâche complexe et, d'autre part, d'exercer de manière systématique des micro-compétences méthodologiques dont la pause métacognitive montre qu'elles posaient problème aux étudiants. La dernière phase, de recontextualisation, vise à favoriser le transfert : elle confronte les étudiants à de nouvelles tâches complexes et significatives, toujours issues de leur travail ordinaire et susceptibles d'être traitées méthodologiquement d'une manière proche.

#### **3.1. Contextualisation**

Dans le cas de la PDN, il s'agit, dans cette première phase, de placer les étudiants dans une situation authentique ou semi-authentique où ils ont à prendre des notes. Cette situation peut être directement issue du travail scolaire ordinaire. Mais il peut aussi s'agir d'interview de témoins ou de personnalités, de compte rendu de débat, de compte rendu de réunion, d'une conférence, d'une PDN à partir d'une vidéo, etc.

La PDN ne doit être ni trop facile ni trop difficile. Comme en didactique des contenus, l'accompagnement méthodologique devrait idéalement porter sur un "obstacle franchissable". Il s'agit d'un obstacle parce qu'il n'y a d'abstraction métacognitive que face à une difficulté ou face à la nécessité d'adapter un fonctionnement routinier à une situation nouvelle. Cependant, cet obstacle doit être "franchissable", car la pause méthodologique ne doit pas entrer en concurrence avec la réalisation de la tâche, ce qui arrive si cette dernière est tellement complexe qu'elle accapare toute l'attention disponible.

Comme le souligne Grangeat (1997), la tâche doit aussi être de nature à laisser à l'apprenant une certaine latitude dans la manière de la gérer : l'étudiant doit pouvoir intentionnellement opérer un choix entre plusieurs démarches possibles pour atteindre un but explicite. Sont dès lors exclues les démarches qui peuvent difficilement accéder à un contrôle délibéré ainsi que les tâches dont la bonne réalisation suppose des démarches automatisées, excepté peut-être lors d'une phase initiale d'apprentissage de ces démarches. Par exemple, une pause métacognitive durant une PDN ne portera pas sur le dédoublement intellectuel inhérent à la démarche (écouter ce que l'orateur dit et, en même temps, noter ce qu'il vient de dire) parce que ce processus n'est sans doute pas géré consciemment, même chez les experts. Par contre, la disposition spatiale des informations (organisation des notes en paragraphes, décalages entre ces

paragraphe pour hiérarchiser les idées) fera l'objet d'activités métacognitives, d'une part, parce qu'elle résulte de choix délibérés et, d'autre part, parce que la manière de procéder de chacun dans ce domaine peut accéder à sa conscience, via une analyse du produit de la PDN et une confrontation avec les notes d'autres étudiants. D'ailleurs, Piolat (2001) souligne que les étudiants développent, tout au long de leurs études, une " théorie consciente " de ce qu'est la PDN et de ses fonctions. C'est sur ces théories personnelles que portent les activités métacognitives.

### 3.2. Décontextualisation

#### 3.2.1. La pause métacognitive

Pendant ou juste après une PDN, globale, complexe et disciplinaire, une conceptualisation métacognitive de son action est suscitée chez l'étudiant en trois phases (cf. questionnaire métacognitif en annexe 1) :

1. Lors de l'explicitation, l'étudiant énonce les éléments significatifs de sa cognition, c'est-à-dire ses stratégies et ses états mentaux.

2. Lors de l'analyse, il est invité, d'une part, à mettre en relation ces éléments significatifs entre eux (par exemple, à quelle stratégie ce résultat est-il imputable ?) et, d'autre part, à les rapprocher d'autres éléments significatifs de la situation d'apprentissage (par exemple, son histoire scolaire, les exigences de l'évaluation).

3. Enfin, lors de l'abstraction, l'étudiant dépasse la description chronologique et opératoire de ses stratégies pour y chercher des constantes, des explications transversales à différentes tâches.

Cette conceptualisation suppose une médiation, soit de pairs, soit de l'enseignant, qui aide l'étudiant à rendre intelligible son fonctionnement mental. La comparaison des différentes pratiques de PDN entre pairs<sup>1</sup> constitue, en particulier, un des leviers principaux de l'accompagnement méthodologique. La confrontation des méthodes au sein d'un petit groupe d'étudiants permet que chacun d'eux devienne le miroir du fonctionnement mental des autres. Tout comme on ne prend conscience de ses valeurs qu'à la suite d'une confrontation avec une toute autre culture, la spécificité des habitudes intellectuelles n'apparaît qu'en présence d'autres stratégies qui divergent fondamentalement. Surtout d'ailleurs, si cette confrontation se déroule entre pairs qui disposent de caractéristiques cognitives, sociales et affectives proches. Après avoir initié les étudiants à une grille de critères (cf. annexe 2), il est ainsi utile de leur demander d'analyser, selon quelques-uns de ces critères, la PDN d'un ou de deux de leurs condisciples et d'en discuter ensuite.

#### 3.2.2. Développement de compétences méthodologiques

Le second type de décontextualisation consiste à entraîner de manière isolée et systématique un certain nombre de micro-compétences méthodologiques dont la pause métacognitive a relevé le manque de maîtrise chez les étudiants. Trois phases peuvent être distinguées.

La première phase de **modelage** consiste en une démonstration active de la part de l'enseignant ou d'un étudiant qui maîtrise la compétence. La compétence est explicitement décomposée en ses différentes composantes. Elle est mise en œuvre à titre d'exemple sur un contenu, comme indiqué dans l'encadré ci-dessous consacré à l'utilisation de mots-clés dans la PDN. Il est également important de sensibiliser les étudiants aux objectifs particuliers que la micro-compétence permet d'atteindre. Par exemple, la PDN par mots-clés peut remplir trois missions : vérifier la compréhension, préparer la mémorisation et faciliter le rappel structuré. La

---

<sup>1</sup> Cette comparaison pourrait être qualifiée de " conflit socio-métacognitif " par analogie aux travaux menés, dans le domaine de la didactique, sur l'importance du conflit " sociocognitif " dans la modification des conceptions préalables des apprenants (Rémigny, 1993).

modeste séquence d'initiation aux mots-clés reprise ci-dessous débute ainsi par une démonstration réalisée par l'enseignant ou par un étudiant qui a réussi à repérer les mots-clés pertinents. La démonstration consiste à énoncer à haute voix les actes mentaux qui aboutissent à la mise en évidence de mots-clés.

#### **Initiation à l'utilisation des mots-clés en prise de notes**

1. L'enseignant réalise d'abord lui-même, à la fin de ses premiers cours, une synthèse au tableau des points essentiels sous la forme de mots-clés.
2. Ensuite, un étudiant le fait oralement à chacun des quelques cours qui suivent et les autres étudiants sont invités à proposer des corrections.
3. Chaque étudiant réalise ensuite la synthèse par mots-clés, par écrit, pendant quelques cours. À chaque fois, une synthèse est corrigée à titre d'exemple.
4. Le chemin inverse est aussi parcouru : l'enseignant vérifie que les étudiants sont capables, à partir de leurs mots-clés, de recomposer l'essentiel du message.
5. Passage au simultané sur des courts exposés. Les étudiants sont invités à prendre notes d'emblée sous la forme de mots-clés.

La deuxième phase **d'entraînement**, permet aux étudiants de mettre en œuvre la compétence sur des exemples de plus en plus complexes et avec un retrait graduel de l'assistance de l'enseignant.

Durant la troisième phase, l'enseignant veille à fournir aux étudiants des **rétroactions** et des **encouragements** à propos de leurs premières mises en œuvre des compétences méthodologiques récemment découvertes, de manière à leur faire ajuster leurs essais.

Un inventaire, qui n'a aucune prétention d'exhaustivité, d'activités entraînement de microcompétences méthodologiques liées à la PDN est proposé ci-après :

- Préparer le simultané :
  - \* souligner les mots-clés d'une phrase, d'un texte court
  - \* rédiger un télégramme à partir d'un texte
  - \* rédiger un schéma heuristique de mots-clés d'un court exposé
  - \* sous forme de signes la relation entre deux groupes de mots dans une phrase ou entre deux phrases (ex. "entraîne" = -->)
  - \* replacer des mots de liaison dans un texte à trous
  - \* dresser un tableau récapitulatif d'une notice pharmaceutique
- Sensibiliser à l'utilisation ultérieure des notes :
  - \* à partir de mots-clés, reconstruire un exposé oral fidèle à celui d'origine
  - \* idem mais en plusieurs groupes : comparer la production des différents groupes
  - \* faire rédiger un plan à partir des notes
  - \* répondre à des questions à partir des notes
  - \* relever les mots de liaison dans un texte puis dans un exposé, les remplacer par des signes
- Initier à la structure de base thème / prédicat et entraîner les étudiants à repérer, dans des phrases, le thème et le (ou les) prédicat(s)
- Abréger
  - \* faire abréger des phrases jusqu'au maximum
  - \* jeu du téléphone
  - \* annonces
  - \* initier aux procédés abrégatifs : conventions, concentration sur les consonnes (*ms* pour *mais*), troncature de la terminaison (*adm* pour *administration*), concentration sur l'annonce du terme
- Structurer sa PDN

- mettre en page un texte tapé au kilomètre
- passer d'un langage à un autre (texte / schéma / histogramme / courbe)
- initier aux différents types d'articulations :
  - ✓ amorce : introduction, énumération, insertion, annonce d'une opposition, (commençons par, d'abord, en premier lieu, examinons le cas de, certes)
  - ✓ liaison : addition, insistance, cause, conséquence, opposition (en outre, même, car)
  - ✓ rappel (n'en restons pas à ce stade, d'où, ...)
  - ✓ terminaison (enfin, en définitive)
- Initier à la reformulation
- annoter un document dans la marge --> distinction texte / commentaire
- faire prendre des notes selon plusieurs points de vue et les comparer
- Initier à la sélection d'informations
- suppression des redondances : mêmes informations répétées sous des formes variées, conditions obligées, conséquences attendues, redondances structurelles
- suppression de certains exemples : anecdotes et ceux qui illustrent la même règle
- mettre un titre à chaque paragraphe d'un texte
- Repérer les interprétations personnelles :
  - généralisation : exemple --> règle ; il existe --> pour tout ; absence d'éléments modalisateurs (pouvoir),
  - amalgames
  - discours autocentrés
- Repérer les déclencheurs de la PDN (ce qui est noté au tableau, certains marqueurs prosodiques (exemple, tempo ralenti et haussement de la voix) et les inhibiteurs (source autre que l'enseignant, écart, interaction, dialogue, exemple spontané)
- Sensibiliser à l'importance de la réécriture : montrer comment des corrections peuvent encore être apportées pour compléter des idées ou corriger une généralisation
- Distinguer différentes classes de mots
  - ceux qu'on peut supprimer sans perdre de l'information (articles, adjectifs, pronoms)
  - ceux qu'on peut coder avec des symboles, par exemple les connecteurs logiques
  - ceux qu'on a tendance à abrégier, par exemple les noms et les quantificateurs
  - ceux qu'il est plus efficace de transformer (nominalisation des verbes)
  - les mots qui sont signifiants en eux-mêmes et ceux qui ne le sont pas (mots outils et mots pleins)

### 3.3. Recontextualisation

Le troisième temps de la valse méthodologique a pour but de favoriser le transfert des acquis à des situations nouvelles. L'étudiant qui a pris du recul par rapport à ses compétences de PDN et qui s'est cherché de nouvelles façons de travailler doit encore pouvoir reconnaître les situations dans lesquelles il sera à l'avenir pertinent d'utiliser ces acquis. Par exemple, tel étudiant a pris conscience de la puissance de la paraphrase dans le processus de compréhension d'une matière nouvelle. Il y a été ensuite entraîné de manière systématique. Reste à savoir quand cette technique lui sera utile et à quelles conditions. Ainsi, l'étudiant doit pouvoir établir une distinction entre le langage spécifique à la discipline et le langage courant utilisé par cette discipline pour approcher ses objets. Dans le premier cas, la paraphrase est inadaptée car précisément le sens donné par une discipline particulière à tel ou tel concept s'écarte souvent du sens commun. Dans le deuxième cas, en revanche, la paraphrase est tout indiquée : elle permet de dire dans ses mots le savoir à apprendre, c'est-à-dire d'établir des relations entre ce qui est à connaître et ce qu'on connaît déjà.

Cette phase de recontextualisation a une fonction essentielle : favoriser l'utilisation, de ce qui a été acquis durant la phase précédente (savoir métacognitif et micro-compétences méthodologiques), pour la régulation de nouvelles tâches. L'accompagnement méthodologique doit aussi prendre en charge cette ébauche de transfert puisqu'il n'a rien d'automatique. Par exemple, dans la séquence sur la PDN décrite ci-dessus, l'enseignant veille à ce que l'étudiant se fixe, sur la base de son évaluation, un ou deux critères auxquels il sera particulièrement attentif dans ses prises de notes ultérieures. De la même façon, il est souvent utile de conclure une pause métacognitive en laissant du temps aux étudiants pour rédiger une synthèse de ce qu'ils en retirent en termes de décisions d'ajustement de leurs compétences méthodologiques.

#### 4. Conclusion

En guise de conclusion, quelques hypothèses à propos de l'apport de l'approche métacognitive sur la PDN en L2 peuvent être avancées, bien que les auteurs ne disposent que d'une expérience limitée en la matière. La situation à partir de laquelle ces hypothèses ont été construites est celle des nombreux étudiants belges néerlandophones du Nord du pays qui poursuivent leurs études dans la partie francophone du sud du pays, notamment dans le domaine juridique. Les entraînements à la PDN du début d'année montrent qu'un recul métacognitif sur les avantages et les inconvénients de prendre des notes d'un discours réalisé en L2 permet aux étudiants de mieux prendre conscience de la spécificité de la démarche de PDN ainsi que des caractéristiques de la L2 par rapport à leur langue maternelle. On observe, en effet, que les étudiants néerlandophones ont l'avantage d'apprendre de nouveaux termes juridiques directement dans leur acception disciplinaire précise, alors que certains étudiants francophones se permettent de recourir à ce qu'ils pensent être, en vertu de leur utilisation commune, des synonymes (par exemple, meurtre ou assassinat pour homicide).

À l'occasion d'incidents critiques de ce type, la réflexion métacognitive préconisée dans cet article, pourrait ainsi porter sur une comparaison entre les deux langues afin de manière de mieux percevoir les spécificités de chacune. Ainsi, les étudiants néerlandophones découvrirait que des différences entre le français et le néerlandais (verbes à particules séparables, inversion dans les propositions subordonnées, participes passés renvoyés en toute fin de phrase) rendent problématique le simple transfert des méthodes de PDN qu'ils ont apprises à la situation qui est désormais la leur, à savoir prendre des notes du et en français.

#### Références

- Bessonnat, D. (1995). La prise de notes au collège. *Pratiques*, 86, 53-70.
- Boch, F. (1998). Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur. *Lidil*, 17, 57-64.
- Boch, F. (2000). Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université. *Pratiques*, 105/106, 137-155.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Dupont, P., Jacoby, J., & Lesage, D. (1992). *La prise de notes*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph., & Romainville, M. (1998) *L'étudiant-apprenant*. Bruxelles : De Boeck.
- Grangeat, M. (1997). (Ed.). *La métacognition : une aide au travail des étudiants*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, Ph., & Develay, M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56.

- Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1996). La prise de notes à l'université : une approche métacognitive. *Éduquer et former*, 5-6, 47-58.
- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : PUF.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Rémigny, M.-J. (1993). Le conflit sociocognitif. In J. Houssaye (Ed), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 247-257). Paris : ESF éditeur.
- Romainville, M. (1994). Faire apprendre des méthodes : le cas de la prise de notes. *Recherche en éducation*, 18-19, 37-55.
- Romainville, M. (2000a). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2000b). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? In R. Pallascio, & L. Lafortune (Eds), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M., & Noël, B. (1998) Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 10(2), 63-80.
- Simonet, R., & Simonet J. (1988). *La prise de notes intelligente*. Paris : Les Éditions d'organisation.



## Annexe 1. Questionnaire métacognitif sur la prise de notes

### Partie 1 : Votre prise de notes lors de l'exposé....

1. Décrivez, dans le détail, comment vous vous y êtes pris pour prendre note de cet exposé ? Donnez les raisons, le pourquoi de votre manière de faire.
2. Êtes-vous satisfait de vos notes ? Pourquoi ?
3. Comparez votre prise de notes à celle d'un élève, présentée sur la feuille de couleur. Quelle est, à votre avis la meilleure ? Pourquoi ?

### Partie 2 : Les améliorations possibles...

4. Si vous deviez recommencer cette prise de notes, que changeriez-vous ? Pourquoi ?
5. Quels conseils donneriez-vous à l'étudiant dont un extrait des notes figure sur la feuille de couleur, pour qu'il améliore sa prise de notes ?
6. Qu'aurait pu faire l'orateur pour faciliter votre prise de notes ?

### Partie 3 : Vos techniques de prise de notes en général...

7. Expliquez à quoi sert la prise de notes, quelles sont ses fonctions ?
8. Prenez-vous note de la même manière pour tous les cours ? Pourquoi ?
9. Comment exploitez-vous vos notes prises au cours ? Les utilisez-vous telles quelles ? Si non, qu'en faites-vous entre le cours et l'examen ?

## Annexe 2. Critères de qualité d'une prise de notes

### Organisation générale de la page

|  |
|--|
| Mise en page aérée qui permet la reprise des notes                                   |
| Pages numérotées, identification du cours et de la date                              |
| Paragraphes espacés et décalés pour marquer la séparation et la hiérarchie des idées |

### Contenu de la prise de note

#### Recueil

|   |
|---|
| Présence des idées principales et des concepts-clés   |
| Définition, démonstration, preuve, résultat, questionnement, conclusion, ...  |
| Repérage des mots clés des phrases  |
| Le thème de la phrase et son (ou ses) prédicat(s)   |
| Utilisation cohérente de sigles, abréviations, codes, symboles, etc.  |
| Sélection appropriée des exemples   |
| Suppression des anecdotes et des exemples qui illustrent la même règle  |
| Repérage des synthèses  |
| En début et en fin d'exposé, lors des articulations, ...  |
| Exhaustivité des notes  |
| Absence de déformation des idées  |
| Généralisation, amalgame, confusion entre les informations présentées et les commentaires personnels,   |
| Suppression des redondances   |
| Mêmes informations répétées sous des formes variées, conditions obligées, conséquences attendues, redondances structurelles, ...  |
| Repérage des articulations de l'exposé  |
| Les <u>amorces</u> : introduction, énumération, insertion, annonce d'une opposition, etc ( <i>commençons par, d'abord, en premier lieu, examinons le cas de, certes</i> ) |
| Les <u>liaisons</u> : addition, insistance, cause, conséquence, opposition, comparaison, ... ( <i>en outre, même, car</i> )   |
| Les <u>rappels</u> : <i>n'en restons pas à ce stade, d'où, ...</i>  |
| Les <u>terminaisons</u> : <i>enfin, en définitive</i>   |

***Traitement***

|  |
|--|
| Reformulations personnelles  |
| Restructurations personnelles  |
| Repérage des incompréhensions, des lacunes, des doutes, des questions, ... |

***Structuration***

|  |
|--|
| Intégration de tous les paragraphes dans une structure explicite   |
| Visualisation de cette structure (gros des lettres, type de caractères, couleur, décalages, soulignements, encadrés, numérotation) |
| Titres et sous-titres adéquats   |