

Université de Montréal

**Influence d'un atelier de prise de notes sur la
capacité d'étudiants du collégial à restituer les idées
principales d'un texte de philosophie : une vision
contrastive étudiants – professeurs de philosophie.**

par

Eric Cormier

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation

en vue de l'obtention du grade de Maîtrise MA

en sciences de l'éducation

option psychopédagogie

Décembre, 2014

© Eric Cormier, 2014

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :
Influence d'un atelier de prise de notes sur la capacité d'étudiants du collégial à restituer
les idées principales d'un texte de philosophie et incidence de la prise de notes sur leurs
travaux : une vision contrastive étudiants –professeurs de philosophie.

présenté par :

Eric Cormier

a été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes :

Bruno Poellhuber

président-rapporteur
.....

Manon Théoret

membre du jury
.....

directrice de recherche

Marie Thériault

membre du jury

Résumé

Cette recherche avait pour but de déterminer quelle était l'influence de l'administration d'un atelier de prise de notes dans le cadre du premier cours de philosophie du collégial qui se donnait au début de la deuxième session des apprenants. Elle se situait dans le cadre d'une recherche intervention et le point de vue des parties prenantes, à savoir les apprenants et les enseignants, était recueilli de façon qualitative.

Les premiers, forts d'une expérience d'une session au niveau collégial, ont exprimé le besoin de suivre une formation formelle liée à la prise de notes, quand bien même celle-ci leur demanderait un effort supplémentaire. Les deuxièmes nous ont fait part de leurs préoccupations en ce qui a trait à la qualité des notes de leurs étudiants.

Nous avons demandé aux répondants de restituer les thèmes principaux de deux textes équivalents distribués de façon simultanée en fonction des rangées (première rangée – premier texte, deuxième rangée – deuxième texte, etc.), puis nous avons interverti l'ordre de distribution des textes après l'atelier. Lors de l'analyse des résultats, nous avons constaté que les répondants avaient restitué les thèmes dans un ordre d'importance plus approprié après l'atelier qu'avant celui-ci, mais nous avons surtout remarqué une amélioration significative dans l'emploi des stratégies de prise de notes et dans la constance de leur utilisation tout au long du second texte étudié.

Mots-clés : Prise de notes, lecture, écriture, compréhension en lecture, atelier de prise de notes, enseignants, apprenants du collégial, études postsecondaires.

Abstract

This research was conducted to determine what influence of a taking notes workshop had on college students attending their first philosophical course during their second college session was. This intervention research was following the model of qualitative methods in intervention research in order to gather points of view of different stakeholders: college students and college teachers.

College students who already completed one full college session expressed the need to receive formal training related to taking notes, even though it would require them to invest extra time and effort into their overall studies. In addition, many college teachers also expressed their concerns regarding the quality and effectiveness of their students' note taking.

To fulfill the study, the respondents were given two equivalent texts simultaneously based on the rows the students were sitting in (first row - first text, second row - second text). The respondents were asked to read the texts, take notes, and state the main topics of these texts. After the workshop, the order of distribution of texts has been inverted and the students were asked to complete the same task with the knowledge received. When analyzing the results, it was established that the respondents had relayed the topics in a much more appropriate order of importance after completing the workshop than before it. Most importantly, a significant improvement was observed in the usage of note-taking strategies and their steadier practical application throughout the second text the respondents had to work on.

Keywords: Note taking, reading, writing, reading comprehension, note taking workshop, teachers, college students, postsecondary education.

Table des matières

Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	ix
Remerciements.....	10
1 INTRODUCTION.....	1
2 LA PROBLÉMATIQUE.....	2
2.1 Introduction.....	2
2.2 Contexte des difficultés liées à la prise de notes au cégep.....	3
2.2.1 Histoire et présentation du cégep.....	3
2.2.2 Acquis du secondaire, programme du cégep et prise de notes.....	4
2.3 Difficultés liées à la prise de notes.....	6
2.4 Conséquences pour les apprenants.....	6
2.5 Question de recherche.....	8
3 LE CADRE THÉORIQUE.....	9
3.1 Introduction.....	9
3.2 Les différentes étapes de la prise de notes et leur ordre relatif.....	9
3.3 La lecture.....	12
3.3.1 Lecture avancée et lecture au collégial.....	12
3.3.2 Le concept cognitiviste de la lecture et l'autorégulation dans la compréhension en lecture.....	14
3.3.3 Différents types, buts et contextes de lecture.....	17
3.3.4 L'analyse des textes au collégial et au premier cycle et la compréhension en lecture.....	19
3.4 L'écriture de la prise de notes.....	22

3.4.1	Définition de la prise de notes	24
3.4.2	Stratégies d’annotation et de prise de notes.....	25
3.5	Les difficultés de la prise de notes pour les apprenants	27
3.6	Livres sur la prise de notes par des enseignants et vision complémentaire d’un chercheur	28
3.7	AIDE APPORTÉE AUX APPRENANTS DU CÉGEP DANS LA PRISE DE NOTES.....	31
4	LA MÉTHODOLOGIE.....	32
4.1	Introduction	32
4.2	Description du type de recherche	33
4.3	Méthodologie de déploiement	35
4.3.1	Description du déploiement sur le terrain.....	35
4.3.2	Objectifs d’un atelier de prise de notes	36
4.3.3	Choix méthodologiques et contexte de la recherche	37
4.3.4	Mise en place d'une démarche logique touchant un enseignant et ses apprenants dans le contexte d'une classe de philosophie	38
4.3.5	Justification de notre démarche	40
4.3.6	Volet 1 : Point de vue de l’enseignant.....	40
4.3.7	Volet 2 : Recherche intervention auprès des apprenants.....	45
4.3.8	Volet 3 : Atelier de prise de notes donné aux apprenants	50
4.3.9	Journal de bord du chercheur.....	54
4.4	Méthodologie d’analyse des données	54
4.4.1	Volet 1 – Les enseignants.....	54
4.4.2	Volet 2 – Les apprenants	55
4.4.3	Volet 3 – Les tests et l’atelier	55
4.4.4	Validité de l’analyse des résultats	55

4.5	Retour sur les liens entre les questions de recherche et la collecte des données ...	56
5	L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	57
5.1	Introduction	57
5.2	Volet 1 – Contexte et analyse du point de vue des enseignants	57
5.3	Volet 2 - Contexte et analyse du point de vue des apprenants.	60
5.4	Volet 3 - Analyse des résultats des tests effectués par les répondants.	71
5.4.1	Choix des thèmes principaux du texte.....	71
5.4.2	Stratégies de tri et d'analyse des thèmes restitués par les répondants.....	72
5.4.3	Comparaison et analyse des stratégies avant et après l'atelier de prise de notes ..	75
5.4.4	Comparaison et analyse des résultats de restitution des thèmes avant et après l'atelier de prise de notes.	78
5.5	Limites de la recherche.....	88
6	DISCUSSION.....	90
7	CONCLUSION	94
	Références de l'article.....	i
	Liens Internet :	i
	Textes scientifiques :.....	ii
	ANNEXE I : Prise de notes sur la créativité.....	ix
	ANNEXE II : Illustration de l'écriture elliptique estudiantine.....	x
	ANNEXE III : Courbe de la mémorisation de Tony Buzan	xi
	ANNEXE IV : Exemple de schéma heuristique de prise de notes de Tony Buzan	xii
	ANNEXE V : Questionnaire de l'apprenant.....	xiii
	ANNEXE VI : Guide d'entretien avec l'enseignant.....	xvi
	ANNEXE VII : Plan de l'atelier	xviii
	ANNEXE VIII : Texte modèle présenté pendant l'atelier	xix

ANNEXE IX : Premier texte sélectionné par l'enseignant.....	xxi
ANNEXE X : Deuxième texte sélectionné par l'enseignant	xxiv
ANNEXE XII : Comparaison des thèmes restitués avant et après l'atelier pour deux textes.....	xxviii
ANNEXE XIII : Certificat d'éthique	xxix

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Grille d'évaluation de la dissertation critique CCDMD (Centre collégial de développement de matériel didactique) 2013</i>	<i>V</i>
<i>Tableau 2 : Typologie fondée sur la situation scolaire visée par la mesure d'aide. Le Carrefour de la réussite au collégial (2005).....</i>	<i>VI</i>
<i>Tableau 3 : L'autorégulation dans la compréhension en lecture</i>	<i>VII</i>
<i>Tableau 4 : Cégeps offrant des ateliers de résumé ou de prise de notes et qui le mentionnent sur leur site Internet (février, 2013).....</i>	<i>VIII</i>

Remerciements

Tout d'abord, merci à Marie Thériault, ma directrice de recherche, qui a cru en mon projet et qui m'a fait confiance lors de mon retour aux études. J'ai apprécié tout au long de nos échanges sa patience et son ouverture d'esprit. Sa façon de diriger mes travaux, sans être directive, ses questions éclairantes lors de mes doutes quant à la voie à suivre m'ont encouragé à me dépasser et m'ont permis d'apprendre à apprivoiser la recherche et à l'aimer.

Je remercie également Dana, ma compagne de vie, pour sa patience sans laquelle ce projet n'aurait pas pu aboutir et pour son soutien à la fois indéfectible et précieux.

Je remercie enfin les enseignants du collégial qui ont consacré du temps à répondre à mes questions, dans le but de m'aider et de faire avancer la recherche et plus particulièrement l'enseignant-hôte du cégep de Saint-Hyacinthe, Alexandre Brunet, ainsi que ses étudiants.

1 INTRODUCTION

Avec cette recherche nous allons aborder la problématique de la prise de notes lors de l'arrivée des étudiants au collégial. Nous présenterons les cégeps d'un point de vue historique et nous allons nous pencher sur les acquis du secondaire des nouveaux cégépiens. Nous exposerons ensuite les difficultés liées à la prise de notes et les conséquences qu'engendrent ces difficultés pour les apprenants. Cette démarche nous mènera à notre question de recherche.

Nous nous pencherons par la suite sur les différentes étapes que comprend la prise de notes, étapes que nous scinderons en deux parties : la lecture et l'écriture de la prise de notes. Dans la section « Lecture », nous passerons en revue la lecture avancée et en particulier la lecture au collégial, le concept cognitiviste de la lecture et l'autorégulation dans la compréhension en lecture, les différents types, buts et contextes de lecture l'analyse des textes au collégial et au premier cycle et nous poursuivrons cette partie par la compréhension en lecture et nous introduirons un élément de l'analyse des résultats sur la lecture de la prise de notes.

Dans la section « Écriture de la prise de notes », nous présenterons cette écriture de manière générale et nous donnerons une définition de la prise de notes. Nous évoquerons la production écrite propre à chaque individu avant d'arborer les stratégies de prise de notes et d'annotation. Les difficultés reliées à la prise de notes pour les apprenants, les livres écrits par les enseignants sur la prise de notes et la vision complémentaire d'un chercheur aideront ensuite à mieux cerner ce que représente la prise de notes au collégial. Nous terminerons le cadre théorique en faisant le point sur l'aide apportée aux apprenants du cégep pour la prise de notes.

Nous présenterons ultérieurement notre méthodologie du déploiement de notre étude comme celle de l'analyse qui en découle. Nous décrirons le type de recherche que nous allons mener et nous détaillerons la façon dont nous procéderons pour déployer notre recherche sur le terrain. Nous présenterons les objectifs de l'atelier de prise de notes en expliquant les choix méthodologiques, le contexte de la recherche, la mise en place et la justification de notre démarche. Le premier volet de notre déploiement concernera le point de vue de l'enseignant. Nous justifierons scientifiquement l'intérêt

des savoirs de terrain. Nous décrirons l'entrevue auprès des enseignants et notre approche ethnographique et ethnologique. Le second volet sera consacré à la recherche intervention auprès des apprenants, au recrutement de ces derniers, à leur point de vue et à une explication sur les buts et l'esprit du questionnaire. Le troisième volet sera consacré à l'atelier de prise de notes. Le déroulement des deux tests relatifs à l'atelier, la présentation des textes soumis aux répondants et l'atelier lui-même seront expliqués. Nous montrerons également la façon dont nous comptons nous servir de notre journal de bord.

Pour la méthodologie d'analyse des données, nous décrirons l'analyse des données recueillies au cours des trois volets consacrés respectivement aux enseignants, aux apprenants et aux tests durant la recherche intervention. Nous nous questionnerons sur la validité des résultats et nous terminerons la méthodologie par un retour sur le lien entre les questions de recherche et la collecte des données.

Nous procéderons à l'analyse des résultats en respectant l'ordre de traitement utilisé précédemment : analyse du point de vue des enseignants, de celui des apprenants et des résultats des tests. Nous comparerons l'analyse des stratégies employées par les répondants et la restitution des thèmes avant et après l'atelier pour chacun de ces deux points et nous clorons ce chapitre par une énumération commentée des limites de notre recherche.

Notre étude se terminera par une discussion sur la façon dont nous voyons la prise de notes après avoir effectué notre recherche. Nous mentionnerons les aspects spécifiques à la lecture et à la production écrite de la prise de notes et nous conclurons ensuite.

2 LA PROBLÉMATIQUE

2.1 Introduction

Comme nous l'avons vu précédemment, nous allons aborder dans ce chapitre la problématique de la prise de notes lors de l'arrivée des étudiants au collégial. Nous présenterons les cégeps d'un point de vue historique et nous nous pencherons sur les acquis du secondaire des nouveaux cégépiens. Nous exposerons ensuite les difficultés

liées à la prise de notes et les conséquences qu'engendrent ces difficultés pour les apprenants. Cette démarche nous mènera à notre question de recherche.

2.2 Contexte des difficultés liées à la prise de notes au cégep

2.2.1 Histoire et présentation du cégep

La création des cégeps en 1967, suite aux recommandations de la Commission Parent, change considérablement le portrait de l'enseignement au Québec (Tessier, 2007). Cette institution qui se retrouve depuis bientôt cinquante ans à la croisée de l'enseignement secondaire et de l'université représente la porte d'entrée de l'enseignement postsecondaire au Québec.

Avant d'arriver au niveau collégial, les apprenants passent respectivement par les enseignements préscolaire, primaire et secondaire. Ces derniers forment ensemble un cursus d'apprentissage offrant peu d'options - à l'exception des écoles à vocation particulière - et leur permettent d'obtenir un niveau scolaire minimal pour devenir autonome dans la société. Il est encore courant de nos jours d'entendre que le niveau de secondaire cinq permettant de se débrouiller dans la vie de tous les jours pour des emplois non qualifiés est considéré comme la qualification de base par certains employeurs. Celles et ceux qui ont franchi cette étape sont en effet à même de lire, d'écrire, de compter et d'effectuer des tâches simples de la vie quotidienne. Ce niveau d'études fait d'ailleurs l'objet d'une classification particulière pour le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale du Québec qui présente des statistiques de 2008 montrant que la proportion des individus ayant terminé leur scolarité à l'issue de leurs études secondaires représente encore 15.1% de la population québécoise (MESSQ, 2013). Toujours selon les mêmes sources, les Québécois de plus de 15 ans qui se sont inscrits à des études postsecondaires constitueraient 58.5% de cette même population. Notre étude au niveau collégial concerne donc une portion significative de la population.

Le cégep propose deux formations. La formation technique qui débouche sur un diplôme technique collégial et qui permet de travailler dans le domaine étudié et la formation préuniversitaire qui donne accès au premier cycle universitaire avec certains cours reconnus dans la matière choisie, le cas échéant. Que les apprenants choisissent

l'une ou l'autre des formations collégiales, ils ont à prendre en charge leur apprentissage de la même façon qu'ils le feraient à l'université. Ils doivent tout d'abord choisir certains cours et par conséquent mettre en place des stratégies d'apprentissage respectant des échéanciers précis. Ils peuvent - à leur choix - opter pour le renforcement de certaines matières, en suivant des cours plus approfondis ou découvrir des matières différentes qui les intéressent. Comme nous le verrons par la suite - peu importe les choix des apprenants – ces derniers auront à prendre des notes à partir de textes rencontrés dans le cadre de leurs études.

2.2.2 Acquis du secondaire, programme du cégep et prise de notes

Les apprenants auxquels nous allons nous intéresser dans cette étude arrivent du second cycle du secondaire. Ce programme s'inscrit dans la continuité du premier cycle du secondaire, à la différence qu'on demande maintenant aux apprenants de fournir à la fois un rythme d'apprentissage plus soutenu et une quantité plus grande de travaux à remettre que lors du cycle précédent. Ces travaux requièrent maintenant une capacité de réflexion et un esprit de synthèse (MELS, 2009).

Le rôle de l'enseignant au second cycle du secondaire est très présent dans l'apprentissage. Les directives données aux enseignants se révèlent fortement teintées par l'accompagnement. Le ministère de l'Éducation du loisir et des Sports du Québec définit d'ailleurs dans ses directives le rôle qui leur revient auprès des apprenants comme suit : « L'accompagnement offert par l'enseignant porte sur les trois aspects fondamentaux qui caractérisent les compétences : mobilisation en contexte, disponibilité de ressources et retour réflexif » (MELS, 2009). Plus loin, dans les mêmes directives, on énonce l'affirmation suivante : « Une approche par compétences induit le recours à une pédagogie des situations ». Cet enseignement qui s'appuie sur l'exemple exclut *de facto* à la fois tout enseignement complexe et toute théorie abstraite. De surcroît, l'enseignant, à la vue de ces directives, déduit facilement qu'il lui incombe de faire réagir des élèves dans le but de déclencher leur apprentissage, dans une approche qui s'inspire du socioconstructivisme.

De son côté, après un passage dans l'enseignement primaire où il a acquis les notions de base, comme la lecture courante d'un texte de français (MELS, 2003),

l'apprenant consolide ses connaissances dans l'enseignement secondaire, entre autres, en développant son esprit critique, en réfléchissant à son apprentissage, en élaborant des stratégies de compréhension et en comparant des connaissances acquises à celles qui lui sont présentées (MELS, 2009). Il doit commencer à prendre part à l'apprentissage de façon plus autonome, même si cette autonomie reste très partielle, dans la mesure où elle dépend en grande partie des mises en situation déclenchées par l'enseignant, comme nous l'avons vu lors du paragraphe précédent.

Dans le programme du second cycle du secondaire, en dehors de certaines initiatives individuelles d'enseignants – impossibles à répertorier hors du cadre d'une étude précise qui serait consacrée spécifiquement à ce sujet – nous constatons que la compétence 1 « Lire et apprécier des textes variés » est la seule qui évoque la prise de notes, puisqu'il n'est pas prévu de cours spécifiques qui donneraient des techniques de prise de notes aux apprenants. Dans la pratique quotidienne, la compétence 1 s'inscrit dans des textes dont le contenu sert le programme du deuxième cycle du secondaire, à travers les cours ou les devoirs (MELS, 2009). Mentionnons que l'appréciation d'un texte présuppose la compréhension en lecture et que c'est de cette compréhension que dépendra la qualité des éléments que les apprenants seront capables de sélectionner. La capacité à comprendre un texte influencera potentiellement également la réussite scolaire dans son ensemble.

Au cégep, l'enseignant garde constamment en tête la préparation des apprenants à l'épreuve uniforme de français. Il choisit des textes lui permettant de mettre en pratique les connaissances requises pour l'examen final. Autrement dit, il cherche à améliorer la compréhension en lecture des apprenants à un niveau plus élevé que celui du secondaire, ceci dans le but de les aider à structurer eux-mêmes des compositions. Il veille également à la qualité de leur expression écrite. L'habileté attendue dans le programme : « aptitude à analyser et à expliquer des textes littéraires » (MELS, 2013) est celle qui se rapproche le plus de la prise de notes. Là aussi, la compréhension en lecture jouera un grand rôle dans l'analyse des textes (Lavoie & Desmeules, 2010). Pour leur part, les apprenants tentent d'acquérir les compétences requises pour l'épreuve uniforme. Ils essaient généralement en premier lieu de comprendre ce sur quoi ils seront évalués. Ils développent ensuite des stratégies pour acquérir les compétences qui leur manquent.

Leur but premier étant de réussir l'évaluation finale. Pour retenir les idées essentielles d'un texte, ils utilisent habituellement des techniques instinctives, comme le surlignage ou, lorsque c'est possible, des supports numériques qui offrent des outils supplémentaires facilitant le repérage de passages ou d'idées importantes (Gharbi, 2006).

La formation générale commune aux programmes d'études préuniversitaires comprend des cours de français langue d'enseignement et littérature et de philosophie. Comme notre recherche s'inscrit dans le cadre des cégeps francophones, ces deux types de cours sont dispensés en français. Au niveau du cégep, le programme de français vise à préparer l'apprenant à l'épreuve uniforme qui sanctionne le cycle collégial. Le tableau 1 du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD, 2012) montre que la prise de notes ne figure pas parmi les compétences requises pour réussir l'épreuve uniforme de français. Ceci explique sûrement pourquoi la prise de notes n'est pas enseignée de façon formelle. Ceci diffère du programme du baccalauréat international, comme nous le verrons dans la section « Conséquences pour les apprenants ».

2.3 Difficultés liées à la prise de notes

Une des grandes difficultés liées à la prise de notes procède certainement de ce que nous venons d'aborder précédemment, à savoir que la prise de notes n'est pas enseignée de façon formelle. En fonction de ceci, les apprenants utilisent des réflexes de prise de notes ou cherchent des stratégies personnelles en investissant temps et efforts avec plus ou moins de succès. D'ailleurs, dès 2005, le Carrefour de la réussite au collégial présentait dans son rapport intitulé « L'évaluation des mesures d'aide à la réussite » la prise de notes comme une de ces mesures d'aide aux apprenants du collégial (tableau 2).

2.4 Conséquences pour les apprenants

L'absence d'enseignement de la prise de notes a pour conséquence qu'il n'y a pas de correction dévolue à cette partie spécifique, de sorte que, dans les faits, les corrections de devoirs concernent le devoir lui-même et non le raisonnement qui a conduit à le produire. Le résultat est qu'il est plus difficile pour l'apprenant d'améliorer

cette « partie cachée » de son travail. Cet état de choses est d'autant plus regrettable que la prise de notes constitue un outil important de réussite scolaire (Piolat & Boch, 2004).

Elle occupe par ailleurs une place centrale dans l'apprentissage des savoirs, en particulier à l'université, dans la mesure où la prise de notes représente fréquemment un support de connaissances privilégié pour préparer l'examen.

Cet extrait montre bien que les apprenants qui ne maîtrisent pas ce savoir-faire sont visiblement défavorisés par rapport à ceux qui l'utilisent de façon optimale. De plus, si le fait de prendre des notes à partir d'un texte touche de nombreuses matières de l'enseignement postsecondaire, les textes les plus complexes ou donnant matière à interprétation représentent un plus grand défi pour la prise de notes (Surber & Schroeder, 2007). Il nous semble donc à partir de ces données que la prise de notes à partir de textes littéraires et plus particulièrement de textes philosophiques posera plus de défis aux apprenants qu'à partir des autres textes. Les apprenants qui choisissent la formation préuniversitaire devraient logiquement avoir encore plus besoin de la prise de notes que ceux qui optent pour la filière technique et ils pourraient offrir un excellent terrain de recherche.

Il nous semble important de mentionner dans cette section que les cours de philosophie ne sont pas évalués selon les mêmes critères que ceux des cours de français, à savoir en fonction de l'épreuve uniforme, mais en fonction de critères philosophiques qui offrent plus de nuances que la notion d'idée principale ou d'idées secondaires. En outre, la prise de notes sert en philosophie à retenir, et idéalement à hiérarchiser plus facilement, les thèmes (thème principal ou thème secondaire) alors que les questions adressées aux étudiants portent habituellement sur la recherche du thème principal, de l'idée principale, sur l'analyse des principaux concepts, sur la discussion de l'idée centrale du texte, dans le but d'en préciser la signification et de faire apparaître le problème dont il est question (Blogue du département de Philosophie de l'université de Grenoble, France, 2009). Lorsque nous comparons les programmes du MELS et les programmes du baccalauréat international, lequel contient son propre baccalauréat de philosophie, il existe une disparité quant au statut de la prise de notes. Celle-ci est en effet évaluée dans le programme du baccalauréat international – ce qui n'est pas le cas dans celui du MELS.

2.5 Question de recherche

Comme nous l'avons présenté dans ce chapitre, il n'y a pas de place formelle dévolue à l'enseignement de la prise de notes dans le corpus du collégial. Les études citées précédemment et la logique semblent pouvoir prédire qu'une aide aux apprenants dans l'acquisition de cet outil d'apprentissage ne devrait qu'améliorer leur préparation aux examens et leur assimilation en général. Cependant, comme nous intéresser aux effets de la prise de notes sur l'apprentissage en général demanderait une recherche de grande ampleur, nous nous limiterons à la prise de notes exercée à partir d'un texte dans le contexte de lectures données aux apprenants du cégep dans un cours de philosophie. Aussi, nous poserons la triple question de recherche suivante :

- Quelle perception les professeurs de philosophie ont-ils l'annotation des textes et quelle est son incidence sur les travaux qu'ils demandent aux étudiants de première année de cégep dans le cadre de la lecture de textes de philosophie?
- Quelle perception les étudiants ont-ils l'annotation des textes et peuvent-ils identifier les stratégies d'annotation qu'ils utilisent en philosophie?
- Dans quelle mesure le fait de donner ponctuellement un atelier permettra-t-il aux étudiants de mieux utiliser les stratégies d'annotation de textes, afin de restituer les idées principales (ou thèmes principaux)¹ d'un texte de philosophie tel que demandé par les professeurs de philosophie?

¹ Les idées principales sont très proches des thèmes principaux, en philosophie, comme démontré dans la section « Conséquences pour les apprenants », aussi nous permettrons-nous de garder cette terminologie dans notre démonstration.

3 LE CADRE THÉORIQUE

3.1 Introduction

Nous nous pencherons dans ce chapitre sur les différentes étapes que comprend la prise de notes, étapes que nous scinderons en deux parties : la lecture et l'écriture de la prise de notes. Nous passerons en revue la lecture avancée et en particulier la lecture au collégial, le concept cognitiviste de la lecture et l'autorégulation dans la compréhension en lecture, les différents types, buts et contextes de lecture l'analyse des textes au collégial et au premier cycle et nous poursuivrons cette partie par la compréhension en lecture et nous introduirons un élément de l'analyse des résultats sur la lecture de la prise de notes.

Nous présenterons l'écriture de la prise de notes de manière générale et nous donnerons une définition de la prise de notes. Nous évoquerons la production écrite propre à chaque individu avant de présenter les stratégies de prise de notes et d'annotation. Les difficultés reliées à la prise de notes pour les apprenants, les livres écrits par les enseignants sur la prise de notes et la vision complémentaire d'un chercheur nous aideront à mieux cerner ce que représente la prise de notes au collégial. Nous terminerons le cadre théorique en faisant le point sur l'aide apportée aux apprenants du cégep pour la prise de notes.

3.2 Les différentes étapes de la prise de notes et leur ordre relatif

La lecture constitue indubitablement le premier élément de la prise de notes ou du résumé de texte (Boucher & De Koninck, 2001). Il serait en effet impossible de retenir les points importants d'un texte que l'on n'a pas lu. Elle sert à extraire les idées principales d'un texte. Nous reviendrons par la suite dans le détail sur cette première étape, mais nous pouvons d'ores et déjà nous poser la question suivante : à quel type de lecteur allons-nous nous adresser ? Car, du type de lecteur (Beaudry, 2009), des lectures abordées et surtout de la capacité à lire de ce lecteur dépendront les étapes consécutives avant la finalité de la prise de notes.

Pour nous éclairer à propos de la question précédente, nous passerons en revue les types de lecture. Nous prendrons en compte la diversité des buts de lecture ce qui nous amènera à mettre de côté toutes les intentions de lecture personnelles, de loisir, d'information d'actualité, en somme tout ce qui ne concerne pas la lecture académique au postsecondaire proprement dit. Une fois cette délimitation établie, nous regarderons les types de lectures proposées aux étudiants.

Tout en gardant en tête que nous travaillons au niveau collégial, ce qui aura pour conséquence de ne pas prendre en compte la lecture à un niveau débutant, l'apprentissage de la lecture, les difficultés reliées à celui-ci, les déductions des apprenants du primaire, etc. Nous nous référerons à certains écrits scientifiques concernant la lecture. Nous nous demanderons par la suite ce qu'est un lecteur du postsecondaire, si nous pouvons le catégoriser ou non comme un lecteur avancé et ce que cette catégorisation implique en terme de compétences. Cette étape aura pour but de nous donner un meilleur portrait du lecteur auquel nous nous intéressons. Nous discuterons aussi de l'analyse des textes au postsecondaire. Afin de mettre la lecture du collégial en perspective, nous analyserons la démarche de l'étudiant. Nous essaierons de comprendre dans quelle mesure les consignes à respecter et les buts personnels influent sur la stratégie de lecture. Ce qui nous amènera à prendre en compte les types de texte sur lesquels les étudiants du postsecondaire travaillent de façon régulière. Nous devons vérifier si la lecture de matériel didactique, tel un livre de cours, s'effectue de la même façon que celle des lectures obligatoires sensées supporter ce qu'enseigne l'enseignant dans le contexte de la classe. Nous nous intéresserons également à la difficulté des textes et nous essaierons de comprendre dans quelle mesure la complexité du vocabulaire, de la syntaxe et des connaissances évoquées dans celui-ci auront ou non des répercussions sur la lecture. Nous terminerons enfin la partie relative à la lecture en nous interrogeant sur la façon dont l'analyse du texte s'effectue, dans sa globalité d'abord, dans la détection des idées importantes et dans la sélection des points utiles à l'étudiant, en tenant compte du ou des buts précis de ce dernier.

Nous aborderons dans un deuxième temps l'écriture. La définition du Petit Robert pour l'acception du mot « note » qui nous intéresse est la suivante : « Brève indication recueillie par écrit (en écoutant, en étudiant, en observant) ». Même si les interprétations

scientifiques peuvent différer de celle du dictionnaire, il est indubitable que les notes, qu'elles soient ou non numérisées, se font de manière écrite. En fonction de cet état de fait, il nous a paru incontournable d'aborder brièvement le sujet de l'écriture, non que les notes soient soumises aux règles de la syntaxe ou à celles de la stylistique, mais dans le sens où elles nécessitent le choix de mots ou de codes servant à donner du sens à une partie spécifique d'un quelconque discours. Nous verrons également dans quelle mesure les notes peuvent avoir des liens plus ou moins directs avec le processus d'écriture, toujours dans le contexte de la prise de notes des étudiants du postsecondaire et particulièrement en ce qui a trait aux exigences du programme du cégep pour les textes argumentatifs demandés aux étudiants dans leurs cours de français de littérature et de philosophie.

Une fois que nous aurons circonscrit la lecture et l'écriture dans le strict cadre de notre étude, nous chercherons à comprendre le rôle de la prise de notes pour le français, la littérature et la philosophie au cégep. Nous essaierons également de saisir - à partir de la littérature scientifique - de quelle façon le lecteur passe de la détection des idées importantes à la prise de notes. Une fois la détection des idées importantes mieux cernée, nous nous pencherons sur les difficultés de la prise de notes répertoriées dans la littérature scientifique pour les étudiants du collégial et du premier cycle. Nous nous appuierons par la suite sur certains rapports d'experts qui font état des difficultés qu'éprouvent les cégépiens lors de la prise de notes ; ceci dans le but de démontrer plus en détail le problème de la prise de notes évoquée lors de la problématique.

Pour bien évaluer la situation, nous verrons - en fonction du programme officiel du ministère du MELS pour le secondaire - quelles connaissances en analyse de texte possèdent potentiellement les étudiants à leur arrivée au cégep. Toujours en fonction du programme officiel du MELS - mais cette fois au collégial - nous essaierons de comprendre quels sont les besoins des étudiants en ce qui concerne la prise de notes, en général, et pour le programme Arts et lettres, en particulier. En connaissance des difficultés des étudiants et de l'écart besoins - connaissances identifiées, nous regarderons de quelle aide peuvent bénéficier les nouveaux cégépiens. Nous parcourrons les programmes dans le but de trouver quels éléments sont dévolus à la prise de notes et nous nous intéresserons aux initiatives des cégeps, comme les ateliers, l'aide des pairs et

les initiatives individuelles, ce qui nous amènera à une conclusion de la situation telle qu'elle est vécue sur le terrain.

Enfin, nous proposerons d'explorer les limites et les avantages d'un atelier de prise de notes. Nous nous transposerons dans différents contextes et nous détaillerons ce à quoi les ateliers peuvent mener en termes de prise de conscience, de méthodologie de travail. Nous regardons quels peuvent être les bénéfices associés à une application directe en situation, si une telle application est réalisable. Nous nous pencherons également sur les limites des ateliers. Nous nous demanderons dans quelle mesure la ponctualité de l'aide ne diminue pas les effets de l'atelier. Nous regarderons comment des notes bien prises peuvent aider dans les étapes subséquentes de résumé ou de rédaction et jusqu'à quel point elles peuvent le faire. Nous prendrons également en compte les facteurs académiques et culturels et leurs influences. Ces connaissances nous guideront naturellement à la création théorique d'un cours-atelier de prise de notes en nous appuyant sur les expériences connues qui nous permettront de comprendre les attentes raisonnables d'un tel outil. La fin du contexte théorique suggèrera des objectifs réalisables. Elle permettra aussi une transition vers la méthodologie.

3.3 La lecture

Point de départ de la démarche que devra entreprendre l'apprenant pour effectuer sa prise de notes (Boucher & De Koninck, 2001), la lecture évoque pour chacun de nous une image qui lui appartient en propre. Les chercheurs eux-mêmes considèrent la lecture en fonction de leur intérêt de recherche. C'est pour cette raison que, lorsque nous aborderons la lecture, nous garderons toujours en tête la participation du lecteur lui-même dans le processus.

3.3.1 Lecture avancée et lecture au collégial

Puisque nous nous intéressons aux apprenants fraîchement arrivés du secondaire, nous prendrons ce niveau d'étude comme référence et nous utiliserons la définition que donne (Beaudry, 2009) du lecteur littéraire, dans sa recherche consacrée à l'enseignement des stratégies de lecture au secondaire :

Au deuxième cycle du secondaire, cycle auquel nous nous intéressons, l'élève apprend à adopter une attitude de questionnement et à comparer des textes sous différents aspects, pour ensuite se distancier et comparer ses appréciations avec ses pairs. On attend généralement de lui qu'il soit en mesure de réfléchir à sa pratique de lecteur en s'interrogeant sur les stratégies qu'il a choisies et en dressant le bilan de ses acquis et des points à améliorer.

Nous retiendrons trois éléments de cette définition pour notre étude : le questionnement, la comparaison entre les textes et la réflexion sur sa propre pratique de lecteur de la part de l'apprenant. La comparaison entre les pairs, bien qu'elle puisse être intéressante pour d'autres recherches, ne concerne pas la prise de notes, car nous la considérerons pour notre recherche en tant que pratique individuelle seulement.

De retour à la définition précédente, nous constatons qu'elle statue qu'à ce niveau de scolarité, le deuxième cycle du secondaire, l'apprenant est à même de se questionner sur ses lectures ; or, ce questionnement présuppose qu'il ait sélectionné, puis retenu certains éléments du ou des textes lus. De la même façon, la comparaison entre deux textes ne peut pas s'opérer sans que des éléments puissent être comparés, et – à nouveau - nous pouvons déduire que les éléments de comparaison seront ceux qui ont été retenus par le lecteur, d'une manière ou d'une autre (mémorisation, prise de notes, résumé, extraits soulignés, etc.). Quant à la réflexion sur la pratique de lecteur, toujours selon (Beaudry, 2009), elle puisera en grande partie sa source dans les éléments et dans les exemples que donne l'enseignant de façon ordonnée, afin d'apporter une autonomie de réflexion chez l'apprenant.

Au niveau collégial, de nombreux chercheurs se sont penchés sur les difficultés en lecture qu'éprouvent certains apprenants. Des périodiques scientifiques y ont consacré des numéros entiers (Frier & Marie-Cécile, 2007). Alors que certains articles scientifiques relatent la difficulté que des collégiens expérimentent toujours à ordonner des phonèmes (Martino & Hoffman, 2002). D'autres chercheurs prétendent, à l'inverse, que les apprenants américains du collégial d'aujourd'hui ont de meilleures performances que ceux d'hier (Manzo, 2003). Les arguments scientifiques développés tant par les uns que par les autres, apportent des vues complémentaires. Cependant, notre étude ne portant pas sur la lecture en tant que telle, la définition du lecteur avancé finissant du

secondaire (Beaudry, 2009) est celle sur laquelle nous nous appuyerons, pour plusieurs raisons.

En premier lieu, notre étude ne prendra pas en compte les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage particulières. Nous considérerons ensuite que les apprenants du cégep sont minimalement à ce niveau, car ils ont satisfait aux exigences du Ministère et que, s'ils ne proviennent pas du secondaire québécois (déplacements interprovinciaux, immigration, etc.), ils auront été intégrés au programme suite à un système d'admission efficace qui aura exigé les mêmes compétences en lecture que celles demandées aux élèves québécois du secondaire.

Revenons donc à cette définition. Le questionnement selon (Beaudry, 2009) qui reprend en fait une partie des exigences du ministère (MELS, 2011), représente l'axe clé de la lecture avancée. C'est à partir d'une réflexion sur le texte que l'élève finissant du secondaire ou l'apprenant débutant du cégep arriveront à sélectionner les idées importantes, à les comprendre, à comprendre l'ensemble d'un texte, puis à comparer des textes entre eux. L'auto questionnement permet de mieux saisir les textes étudiés, particulièrement les textes littéraires (Janssen, 2002). Dans le contexte de la classe, l'approche socioconstructiviste présente depuis maintenant plusieurs décennies (Jonnaert & du CIRADE, 2001) fait en sorte que l'apprentissage se réalise par résolution de problèmes, ici principalement en fonction de comparaisons avec des connaissances déjà existantes, puis par une confrontation de ses propres analyses avec celles des pairs. Ce type d'apprentissage requiert donc une mémorisation qui peut elle-même être renforcée par différentes pratiques, telles, entre autres, la relecture ou la mise en évidence de certains points essentiels du texte. Nous reviendrons ultérieurement sur les différentes techniques de mise en évidence des points essentiels du texte (Gharbi, 2006).

3.3.2 Le concept cognitiviste de la lecture et l'autorégulation dans la compréhension en lecture

Comme nous allons le voir dans les exemples suivants, le concept cognitiviste voit l'apprentissage en général, incluant la lecture, comme un tri de données qui sont hiérarchisées par un procédé complexe et qui aboutissent *in fine* dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Les étapes qu'emprunte l'apprenant font penser au processus

informatique, lequel coordonne des données en provenance de sources multiples, les trie et produit, en définitive, une connaissance à partir de nombreuses autres. Les trois mémoires sensorielles utilisées dans ce processus (millis, mémoire à court terme et mémoire à long terme) régissent le traitement des informations.

La lecture, vu selon le concept cognitiviste et telle qu'expliquée par (Kintsch & Van Dijk, 1978), se déroule selon deux ensembles d'opérations. Le premier consiste à regrouper les éléments de sens dans un ensemble cohérent. Le second « condense » les idées principales de façon à ce qu'il ne reste que l'essentiel du texte. Les auteurs précisent que, dans le cas où le texte étudié donne lieu à la production d'un autre écrit, on assiste à un troisième ensemble d'opérations engendré à partir de la mémoire du deuxième ensemble. Ils situent le traitement d'une succession de cycles sémantiques à différents niveaux, global d'une part et local d'autre part.

The semantic structure of texts can be described both at the local microlevel and at a more global macrolevel. A model for text comprehension based on this notion accounts for the formation of a coherent semantic text base in terms of a cyclical process constrained by limitations of working memory. Furthermore, the model includes macro-operators, whose purpose is to reduce the information in a text base to its gist, that is, the theoretical macrostructure. These operations are under the control of a schema, which is a theoretical formulation of the comprehender's goals.

Ils évoquent des « macro-opérateurs » permettant au lecteur de retenir l'essentiel du texte tout en précisant que ce « tri » se réalise en fonction d'un schéma régi par des buts de lecture préétablis. Cette précision ne peut être ignorée dans le cadre de notre étude, car la prise de notes est obligatoirement motivée par un but précis (consigner les points importants d'un texte, trouver des éléments du texte qui concernent un sujet précis, se préparer à un contrôle, à une dissertation, à une pratique réflexive, etc.) et nous y reviendrons dans la section intitulée « Différents types, buts et contextes de lecture » ci-dessous. Vu que la mémoire de travail a des limites en fonction de la ressource cognitive requise, les opérations de tri s'effectuent suivant des cycles sémantiques cohérents évoqués plus haut, et circonscrits en partie par ces limites. De ces opérations émergent les idées principales ou thèmes. Le lecteur travail en parallèle à un « micro-niveau », dans ce qui ressemble à une analyse plus approfondie des détails reliés respectivement aux idées principales et aux idées secondaires.

Le concept est énoncé avec des mots différents par (Hanf, 1971) qui définit le « Mapping » comme une technique de traduction de la lecture en pensée. Le « Mapping » consiste également à dégager l'idée principale du texte, puis à trier et à hiérarchiser l'information contenue dans le texte étudié, (Bédard & Tardif, 1990) parlent quant à eux de propositions sémantiques comprises dans un cadre et ils introduisent de surcroît la notion de cohérence du discours qui aide à « faire des inférences et à trouver des référents ».

Afin de comprendre un discours, il est nécessaire de décoder l'information sémantique qui est directement représentée dans chaque phrase et/ou d'une phrase à l'autre, et ce à l'aide d'un processus à la fois inférentiel et référentiel. La capacité de faire des inférences et de trouver les référents repose, entre autres, sur la cohérence du discours.

En gardant à l'esprit la notion « micro et macro » de (Kintsch & Van Dijk, 1978) et celle de « Mapping » de (Hanf, 1971), abordons maintenant la façon dont la lecture se déroule pour les apprenants de niveau collégial. La thèse de (Grégoire, 2012) contient une bibliographie qui concerne la lecture. Parmi les auteurs cités, nous avons retenu le modèle de Pintrich repris dans l'article de (Fadlelmula & Özgeldi, 2010). Le tableau 3 montre que l'autorégulation s'échelonne en quatre phases : la planification, le suivi, le contrôle et la réflexion. Ces quatre phases sont elles-mêmes divisées en quatre zones d'autorégulation : cognitive, motivationnelle, comportementale et contextuelle. Lorsque nous analysons la zone d'autorégulation correspondant à la partie cognitive de ce tableau, nous remarquons que les buts de lecture arrivent encore à l'avant-plan, en même temps que les connaissances précédentes et les aptitudes métacognitives que le lecteur parvient à mettre en œuvre. Puis, le lecteur demeure en éveil quant à sa démarche cognitive et parvient à une « conscience métacognitive » qui lui dicte des stratégies de pensée et d'apprentissage. (Fadlelmula & Özgeldi, 2010) précisent qu'il s'avère difficile d'établir si une stratégie d'apprentissage relève de la phase de surveillance ou de celle de contrôle, tant leur imbrication est grande. Vient ensuite la phase de réaction et de réflexion pendant laquelle le lecteur va décider du contenu qu'il retient et de l'organisation qui sera dévolue à ce contenu. Si pour les besoins de cette section, nous avons examiné seulement l'aspect cognitif de ce tableau. Les aspects motivationnel, comportemental et contextuel seront pris en compte plus tard dans notre

étude. En effet, nous poserons des questions précises par le biais de nos questionnaires, tant aux apprenants qu'aux enseignants que nous aurons l'occasion de rencontrer sur le terrain.

Rappelons qu'il est impossible traiter de la prise de notes sans prendre en compte la compréhension en lecture, et de même que la prise de notes requiert la compréhension du texte traité, cependant notre sujet demeure la prise de notes ; c'est pourquoi nous nous limiterons aux aspects de la compréhension en lecture que nous avons présentés dans cette section.

3.3.3 Différents types, buts et contextes de lecture

La lecture personnelle participe sans conteste au développement des habiletés de lecture (Bernacki, Byrnes, & Cromley, 2011). Elle est généralement encouragée par les enseignants, mais ces derniers n'ont que peu de moyens de vérifier sa qualité, ce qui rend cette pratique difficile à prendre en compte de manière scientifique. Pour cette raison, nous ne nous intéresserons donc uniquement qu'aux lectures effectuées dans le cadre scolaire. Le ministère de l'Éducation (MELS, 2012), définit comme suit le rôle des manuels de lecture :

Le matériel didactique - et le manuel scolaire au premier chef - joue un rôle important dans la vie de l'élève. Il conditionne largement l'enseignement et l'apprentissage et il véhicule nombre de valeurs.

Visiblement, une des fins visées par le ministère est d'inscrire l'essentiel de la matière dans un manuel que l'apprenant pourra consulter au besoin. Nous comprenons que ces ouvrages pédagogiques ne comportent pas de digressions et « collent » autant que faire se peut au programme qui doit être dispensé. Les valeurs qu'ils sont censés véhiculer en général constitueraient l'objet d'une autre étude, même si certaines d'entre elles devaient logiquement se retrouver dans les lectures soumises aux apprenants, nous les considérerons alors comme des idées du texte. Nous devons préciser à ce point que les manuels recèlent une particularité d'importance pour notre recherche. Ils possèdent une table des matières, laquelle ordonne et hiérarchise les informations ; et, comme nous le verrons par la suite, cet élément aura une influence sur la façon dont la sélection de l'information sera opérée par l'apprenant (Duggan & Payne, 2009) et (Ritchey, Schuster,

& Allen, 2008). Dans le contexte des lectures données aux apprenants, il est possible que certains textes comprennent des sections clairement identifiées, des passages soulignés ou en caractère gras, mais ceci ne devrait pas ou peu se produire dans des textes littéraires ou philosophiques ; par contre, la classification du manuel dans lequel ils se trouvent, le cas échéant, ou le titre pourront donner certaines indications.

Autre aspect à prendre en compte en ce qui a trait aux lectures : sont-elles ou non obligatoires? Les lectures données de façon obligatoire aux apprenants ont, selon le programme, pour but de les faire réfléchir sur la matière enseignée. Elles sont à la discrétion de l'enseignant et figurent habituellement dans la bibliographie du plan de cours. Notons pour notre étude que l'apprenant aura pour tâche de travailler sur ces lectures, et qu'il devra - d'une manière ou d'une autre - en extraire l'essentiel, dans le but de réaliser certains travaux du cours. Son but personnel de lecture dépendra donc beaucoup des consignes de lecture données par l'enseignant ; libre à lui d'excéder ce but, en consignait des idées qui lui paraissent importantes d'un point de vue personnel, par exemple. Les lectures facultatives constituent dans le programme une aide supplémentaire à la compréhension du cours. Du point de vue de notre étude, la seule différence concerne l'obligation de lire ou non ces textes - puisque la sélection des informations importantes s'opère de la même façon. Cependant, le fait de pratiquer davantage la sélection des idées importantes d'un texte ne peut qu'améliorer les résultats des apprenants. Dans ce contexte, le but de lecture de l'apprenant pourra varier entre s'exercer ou garder des idées essentielles qui pourront lui servir plus tard, ces deux objectifs étant cumulables.

En dehors des buts de lecture, nous ne pouvons pas ne pas prendre en compte les types de textes lus par les apprenants et leur échelle de difficulté. La lecture strictement informative, par exemple, instruit le lecteur de données sur un sujet précis, de spécifications ou de méthodes. Le mode d'emploi d'une machine, les formules mathématiques à apprendre par cœur sont des exemples connus de chacun d'entre nous et ne seront pas considérés dans notre étude. Nous les évoquons simplement pour montrer, par comparaison, que tous les textes ne demandent pas forcément un tri d'information et une réflexion similaires de la part du lecteur. Les textes philosophiques et les textes d'opinion font recours à un processus de comparaison et de questionnement

beaucoup plus complexe, évoqué au début de cette section par (Beaudry, 2009) et expliqué en détail dans les travaux de (Janssen, 2002).

Autre élément à prendre en compte, le contexte de lecture qui peut s'avérer fort varié. Qu'il s'agisse d'un lieu, d'un contexte scolaire ou non ou d'une façon de lire. Les cégeps et les bibliothèques ont l'avantage d'offrir calme et accessibilité aux documents, ce qui n'est pas forcément le cas de la maison, pour certains apprenants, et encore moins des transports en commun. Les cafés étudiants peuvent, par contre, reconstituer un univers scolaire constitué de pairs choisis par l'apprenant avec lesquels il peut avoir une interaction, comparer des résultats, dans une dynamique qui s'apparente à celle du socioconstructivisme. Notre étude qui se déroulera dans une classe bénéficiera donc, en principe, d'un contexte optimal.

Le type de support peut également avoir une incidence. De plus en plus, les apprenants utilisent des appareils numériques qui offrent des outils supplémentaires facilitant le repérage de passages ou d'idées importantes (Gharbi, 2006). Nous reviendrons sur ce point lorsque nous discuterons de la détection des idées importantes, dans la section « Prise de notes ». Ces supports permettent, dans une certaine mesure, de sélectionner les idées principales d'un texte un peu n'importe où et peuvent donner lieu à un mode de lecture différent. Puisque notre étude se limite aux effets d'un atelier de prise de notes en classe, sur un support papier, nous n'aurons pas la possibilité d'étudier les effets de l'utilisation de ces appareils numériques.

3.3.4 L'analyse des textes au collégial et au premier cycle et la compréhension en lecture

L'apprenant, s'il doit toujours respecter des consignes, possède maintenant plus d'autonomie d'apprentissage que lors de sa scolarité au secondaire (MELS, 2011). Il doit donc développer une stratégie de lecture plus élaborée, notamment pour sélectionner les idées importantes qui lui étaient jusqu'à présent « suggérées » de façon plus tangible. Dans le cadre des cours en général, cette nouvelle liberté lui permettra de choisir entre la lecture de textes ou de passages d'ouvrages scolaires. Une fois les lectures sélectionnées, il aura encore le choix de les lire en totalité, en partie ou de consulter les titres ou la table des matières seulement (Bernacki et al., 2011). En ce qui concerne les

textes littéraires ou philosophiques, il pourra sélectionner les idées importantes du texte, mais aussi aller chercher de l'information à propos des idées évoquées via des sources de documentation extérieures au texte et exercer des recoupements au besoin (Soulas, 2005). Puisque les textes auxquels est confronté l'apprenant du collégial sont à la fois plus variés et plus riches que ceux qu'il étudiait au secondaire, ce dernier devra logiquement mettre en œuvre une approche plus synthétique lors de son travail de compréhension. Nous verrons plus loin que d'autres facteurs liés au type de texte, telles les connaissances préalables peuvent avoir une grande importance dans la compréhension du texte lui-même et dans la rétention de l'information qu'il contient.

Nous évoquions plus tôt que nous n'allions pas nous centrer sur les apprenants en difficulté, ayant par exemple des problèmes à ordonner des phonèmes (Martino & Hoffman, 2002). La difficulté des textes est donc en fonction d'apprenants moyens, ne faisant pas l'objet de troubles d'apprentissage particuliers. Le programme du collégial a pour but de soumettre ces apprenants à des défis d'ordre linguistique et syntaxique et donc de les placer dans une difficulté constructive. Il vise à améliorer la richesse du vocabulaire des locuteurs et des scripteurs que sont les apprenants à travers des cours, mais aussi à l'aide de lectures, dans un but final de les amener au niveau universitaire (MELS, 2013). Nous devons cependant prendre en compte le fait que tous les apprenants n'ont pas le même bagage linguistique. (Karlin & Romanko, 2010), nous expliquent que la connaissance du vocabulaire d'un texte influence l'efficacité de la compréhension de ce texte. Elle joue aussi un rôle sur la vitesse de traitement de l'information, car la charge cognitive requise est moins élevée pour le traitement du texte et qu'il reste donc plus de ressources qui peuvent être dévolues à la rétention des informations du texte (Martin-Chang & Gould, 2008). Selon les recherches, la syntaxe joue également un rôle dans la facilité à comprendre un texte (Dawkins, 1975), car la complexité syntaxique requiert elle aussi une partie de la charge cognitive. Enfin, de la même façon qu'un vocabulaire connu et une syntaxe accessible aident à la lecture, le fait de connaître le sujet demande moins de réflexion. Lorsque c'est le cas, le simple fait de regarder les titres - lorsqu'il y en a - nous donne déjà une idée de ce qui sera abordé dans le texte (Surber & Schroeder, 2007). Une bonne culture générale donnera donc aux

apprenants qui en sont pourvus un avantage dans le traitement cognitif d'un texte plus complexe. Nous préciserons ce propos dans la section « Écriture et prise de notes ».

Certains chercheurs se sont penchés sur le phénomène spécifique de la compréhension en lecture au collégial. Selon (Falardeau, 2002), la plupart des apprenants ne maîtrisent pas les compétences requises pour comprendre, puis interpréter des textes littéraires complexes. Si bien qu'il propose aux enseignants du collégial de fournir aux apprenants des « pistes d'entrée en lecture » pour pallier leur manque de connaissances par rapport aux thèmes principaux et au vocabulaire des textes qu'ils vont leur soumettre. Il justifie sa proposition en reprenant l'idée répandue parmi les enseignants selon laquelle aucun livre n'a été écrit dans le but précis d'être étudié dans des cours de littérature. Autrement dit, les étudiants doivent bénéficier d'un « coup de pouce » de la part de leur professeur, qui s'efforcera de les hisser au niveau requis pour qu'ils puissent comprendre un texte complexe. Ce qui revient en fait à leur fournir une meilleure préparation en vue de la lecture à étudier.

Il semble que la faible capacité des collégiens à lire et à écrire ne constitue pas un nouveau phénomène, car (Lecavalier, Préfontaine, & Brassard, 1991) relevaient déjà un consensus quant à « la piètre qualité de la langue qui affecte l'apprentissage dans tous les cours ». Ces chercheurs avaient même développé un instrument de mesure de l'intelligibilité des textes afin de quantifier scientifiquement les performances de compréhension en lecture des apprenants. Le même manque de connaissances est également soulevé par (Lavoie & Desmeules, 2010) qui constatent que « les difficultés en lecture et compréhension de textes comptent pour une large part dans les difficultés que disent rencontrer les étudiants lors de leur arrivée au collégial », mais surtout par (Gendron & Provencher, 2003) qui se sont intéressés, comme nous le faisons dans cette recherche, au premier cours de philosophie et qui déclarent que les principales difficultés rencontrées lors de ce cours concernent les habiletés de lecture et d'écriture. Nous allons développer l'écriture dans la section suivante, mais nous pouvons d'ores et déjà conclure que la bonne compréhension des textes se révèle un élément indispensable à la sélection des idées importantes d'une composition littéraire et à la prise de notes, car d'elle dépendra la qualité des éléments restitués par les « noteurs ». Nous ne traiterons cependant pas davantage la compréhension en lecture, car elle fait partie intégrante de

nombreuses tâches cognitives qui dépassent celles présentées dans le tableau 3 et ferait l'objet d'une recherche en soi.

Avant de passer à la section « Écriture de la prise de notes », il nous semble opportun d'ajouter à ce cadre théorique certaines données que nous avons recueillies sur le terrain. Il ressort en effet que – comme nous l'avons mentionné dans l'analyse de nos résultats de recherche - la prise de notes est perçue majoritairement par les répondants de notre échantillon comme un outil de révision de la matière apprise [...] et que l'outil de compréhension vient en deuxième position parmi les choix sélectionnés par 80% des répondants.

Ces réponses du terrain nous indiquent que la révision constitue la partie la plus importante de la lecture de la prise de notes pour notre échantillon et que la compréhension en lecture telle que nous l'avons étudiée dans cette section ne s'applique pas à cet aspect de la lecture de la prise de notes.

3.4 L'écriture de la prise de notes

D'une manière générale, l'écriture est indispensable aux apprenants du postsecondaire. En effet, leurs travaux doivent être remis aux enseignants sur un support écrit, manuel ou numérique. L'écriture sert également à prendre des notes et cette utilisation spécifique est celle que nous retiendrons dans cette section. Comme nous l'avons évoqué lors de la problématique, l'apprenant cherche à acquérir les compétences demandées pour l'épreuve uniforme, or, la prise de notes ne figure pas parmi les compétences requises pour réussir l'épreuve uniforme de français (CCDMD, 2012). Le fait de savoir préparer un texte argumentatif requiert sans doute la détection des idées principales d'un ou de plusieurs écrits à partir desquels il faudra argumenter, cependant, comme nous le verrons subséquemment, la prise de notes sert davantage à se souvenir des points importants qu'à trier ceux que l'on pourrait éventuellement critiquer par la suite.

En 2008, le rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture faisait part, entre autres, des deux recommandations suivantes à la ministre de l'Éducation de l'époque (le texte en caractère gras montre qu'une plus grande importance est accordée à la recommandation) :

Le Comité recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport entreprenne une recherche visant à explorer de quelle façon pourrait être exploité le goût des jeunes pour une écriture spontanée dans le but de développer leur compétence à l'écrit.

Le Comité recommande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'entreprendre une réflexion sur l'épreuve unique de fin de cinquième secondaire pour examiner la possibilité d'y offrir d'autres choix que le texte argumentatif et pour étudier le poids relatif du lexique dans les critères d'évaluation de cette épreuve.

Les experts préviennent donc à la fois que l'écriture spontanée fait défaut et que l'apprentissage du français écrit se limite - dans le contexte du collégial - uniquement à la production de textes argumentatifs. Cette écriture spontanée rejoint le sujet de notre recherche, car, contrairement au résumé qui doit restituer tous les éléments importants du texte en respectant l'ordre et les proportions des paragraphes, ou à la fiche de lecture qui doit comprendre les éléments clés d'un livre ou d'un article, de manière à être comparée à d'autres fiches de lecture, la prise de notes n'a pas de règles précises. En fait, elle a plutôt un but précis : celui d'aider l'apprenant qui y a recours à restituer les éléments importants d'un exposé oral ou d'un texte qui lui seront utiles par la suite. Nous avons choisi dans cette étude de nous intéresser uniquement à la prise de notes à partir de textes. La détection des idées importantes dans la prise de notes se fait en fonction de critères communs, mais aussi d'après la particularité de chaque individu et de son environnement. Nous pouvons constater à propos des critères communs que les personnes qui prennent des notes partagent la recherche d'indices de ce qui est important, puisque ceci constitue le but de la prise de notes en soi.

Les particularités liées à la personnalité des apprenants viendront aussi interférer lors de la prise de note, comme nous le verrons plus loin. En fonction de leur expérience d'apprentissage et de leurs valeurs, les différents « preneurs de notes » ne s'attarderont pas sur les mêmes éléments d'un texte (Narvarez & Gleason, 2007). Il en va de même pour leurs croyances (Bråten, Strømsø, & Samuelstuen, 2008), et cet aspect peut prendre une importance non négligeable lorsqu'il s'agit de sélectionner de l'information dans des textes religieux, politiques ou philosophiques. Ces particularités nous semblent d'autant plus importantes à mentionner que l'écriture de la prise de notes « a été peu standardisée par des apprentissages scolaires » (Piolat & Boch, 2004).

L'environnement de l'apprenant joue également un rôle dans la prise de notes. Nous pouvons citer à ce propos (McCrudden, Magliano, & Schraw, 2010). Ces auteurs montrent l'importance que peuvent avoir les consignes données par l'enseignant et l'influence des titres ou des notes de pied de page sur la prise de notes. Pour notre étude concernant les textes philosophiques, les consignes et éventuellement les pieds de page pourront faire partie des textes de lecture, mais ces textes n'auront en général qu'un seul titre, celui de l'ouvrage ou de la section de laquelle ils sont extraits. Il nous faut encore apporter la précision suivante : le titre n'est pas forcément évocateur du sujet traité. Si le titre «De la brièveté de la vie» (Sénèque, 2006) donne un exemple concret du sujet qui sera abordé, d'autres tels «Les Pensées» (Pascal, 1844) ou «Le Monde de Sophie» (Gaarder, 1995) ne donnent que peu d'indications sur le contenu de l'ouvrage.

3.4.1 Définition de la prise de notes

Dans cette section, nous allons prendre un soin particulier à différencier autant la lecture conventionnelle de la lecture de la prise de notes que l'écriture conventionnelle de l'écriture de la prise de notes.

La prise de notes peut avoir lieu dans différentes situations et regroupe un ensemble de processus variés. Ce sur quoi elle porte se présente sous diverses formes (cours, exposés, discours, émissions télévisées, conférences, visites de lieux, journaux, films documentaires, livres, manuels scolaires, etc.). On la retrouve inscrite ou numérisée sur différents supports (papier, cahier, tablettes, ordinateurs, livres, manuels scolaires, revues, etc.). (Piolat & Boch, 2004) la définissent comme suit :

La prise de notes présente certaines caractéristiques qui font d'elle un écrit singulier. En premier lieu, noter est une activité complexe, qui implique l'activation de processus de compréhension mais aussi de processus de production : le noteur doit extraire du texte lu ou entendu les informations qu'il juge pertinentes.

Nous voyons ici que la prise de notes comprend à la fois la compréhension et la production, ce qui fait qu'elle se distingue de la lecture et de l'écriture conventionnelle. Les « noteurs » peuvent se contenter du simple surlignage d'un texte ou rédiger de petits paragraphes, écrire des mots clés ou utiliser divers types d'annotations, en fonction de leurs besoins et des différents contextes qu'ils rencontrent. Par exemple, si le « noteur »

veut retenir certains éléments d'un texte compris dans un livre, qu'il a la place suffisante dans la marge pour rédiger quelques phrases et qu'il a le droit de le faire, son texte sera sûrement le même que s'il se servait d'une feuille de papier distincte. S'il n'a pas d'espace, ni de feuille de papier distincte sous la main, il devra avoir recours à des stratégies d'annotation (abréviations, écriture sur plusieurs pages du livre ou sur la dernière page laissée blanche par l'éditeur). Il utilisera encore d'autres stratégies s'il dispose d'un temps limité ou que l'ouvrage ne lui appartient pas, et ainsi de suite.

La façon dont les points importants de la source de la prise de notes sont consignés peut elle aussi prendre des formes différentes, voire propre à chacun d'entre nous, comme nous le verrons dans la section suivante. Les abréviations, écritures elliptiques, procédés idiosyncratiques et schématisation possibles (annexe I, annexe II et annexe IV) rendent la prise de notes unique pour chaque « noteur ». Remarquons que la littérature scientifique a parfois tendance à amalgamer annotations et prise de notes. (Crépeau, 2011) emploie le terme « prise de notes à même le texte » alors que (Besa, 1995) évoque l'annotation critique abondamment utilisée dans les études littéraires. Nous pouvons déduire de ceci que l'annotation constitue une des nombreuses formes de prise de notes ; aussi, pour des raisons de simplification, nous utiliserons dans cette recherche le vocable englobant de « prise de notes » pour l'ensemble des stratégies utilisées par le scripteur, tout en apportant des précisions sur la forme de prise de notes, au besoin.

3.4.2 Stratégies d'annotation et de prise de notes

Les méthodes utilisées par les apprenants pour procéder à la prise de notes ont fait l'objet de plusieurs études. (Gharbi, 2006) a étudié la prise de notes au moyen de tablettes numériques. L'auteur remarque qu'à cause des fonctionnalités des tablettes leur permettant d'écrire directement sur la surface, les sujets observés se sont comportés de la même façon qu'ils l'auraient fait sur un support papier. Il relève les cinq stratégies utilisées le plus fréquemment que nous pouvons retrouver (Fig. 1). Le surlignage arrive en tête, avec une utilisation proche du double des quatre autres stratégies. Dans le contexte du papier, nous considérons comme équivalents le surlignage ou le soulignage, le but pour les deux procédés étant de mettre en valeur un élément du texte sans en

changer le contenu. Viennent ensuite l'ajout d'annotations, le fait d'avancer ou de reculer dans le texte, la prise de notes directement sur écran tactile et finalement l'identification des idées principales dans le texte. Remarquons qu'à l'exception de la troisième stratégie utilisée en ordre d'importance, à savoir « avancer/reculer d'une ou plusieurs pages », cinq des six stratégies les plus utilisées s'apparentent à de l'annotation. L'auteur ne nous indique cependant pas à quel point la quatrième « prendre des notes directement à l'écran » est élaborée. S'agit-il d'une simple annotation ou d'un procédé idiosyncratique, comme nous y reviendrons plus loin dans cette section? Cette prise de notes constitue-t-elle un regroupement de plusieurs annotations qui évoque une idée maîtresse du texte et qui pourrait être assimilée à une prise de notes élaborée représentant une phrase construite ou même un paragraphe? Nous remarquons que – bien qu'ayant sélectionné cette stratégie en quatrième position des plus utilisées - 70% des utilisateurs de support électroniques répondent n'avoir jamais recours à du papier pour prendre des notes. Pour cette importante partie de l'échantillon du chercheur, le support informatique a donc remplacé le papier, mais les annotations et la prise de notes demeurent.

FRÉQUENCE	STRATÉGIES UTILISÉES PENDANT LA LECTURE	NOMBRE DE RÉPONSES (/24)
Souvent	1. Surligner des mots ou des passages	21
	2. Ajouter des annotations	12
	3. Avancer/reculer d'une ou de plusieurs pages	12
	4. Prendre des notes directement à l'écran	11
	5. Identifier les idées principales dans le texte	11
Parfois	1. Effectuer des relations entre des parties du texte	14
	2. Consulter les pages précédent ou suivant le passage lu	13
	3. Avancer/reculer d'une ou de plusieurs pages	12
	4. Relier le contenu du texte à ses connaissances antérieures	12
	5. Ajouter des annotations	9
Jamais	1. Prendre des notes sur papier	17
	2. Utiliser des signets pour atteindre une page	16
	3. Insérer des signets	13
	4. Consulter le dictionnaire	12
	5. Chercher des mots ou expressions dans le texte	10

Fig. 1 : Analyse des pratiques de lecture sur livres électroniques chez les étudiants universitaires (Gharbi, 2006).

Une fois que l'annotation s'est transformée en prise de notes, ou que certains étudiants ont peut-être pris directement des notes, (Piolat & Barbier, 2007) nous indiquent que les notes sont souvent multiples :

Au cours de leurs pratiques académiques, les apprenants naviguent incessamment entre des phases de prise de notes documentaires (à partir de cours ou de textes lus) et des phases rédactionnelles souvent *via* un ou plusieurs brouillons.

Cette affirmation nous montre que les notes prises à partir des textes de lectures peuvent être mises en relation avec d'autres notes. Cependant, comme les notes sur papier sont figées dans une marge ou à même le texte, il est permis de penser que leur classification ne peut s'effectuer que par retranscription de tout ou partie de leur contenu. Une des stratégies d'annotation et de prise de notes peut donc être d'avoir recours à des logiciels de prise de notes et d'annotation ou à des applications pour les tablettes qui permettent de regrouper des notes au même endroit, de les organiser, de les rechercher et de les partager, selon le besoin de l'utilisateur. Les mêmes auteurs reprennent un aspect particulier à la prise de notes. Les «noteurs installent leurs pratiques langagières elliptiques et relativement idiosyncratiques». Les apprenants ont la liberté de sortir des conventions de l'écrit traditionnelles et d'insérer de façon personnelle - par des signes propres à chaque individu - des éléments qui vont les aider à mémoriser le contenu du texte (annexe II), leur priorité n'étant pas de réaliser un écrit que les autres pourraient consulter.

3.5 Les difficultés de la prise de notes pour les apprenants

De nouveau selon (Piolat & Barbier, 2007) les difficultés liées à la prise de notes sont en partie dues à l'urgence :

Les apprenants cherchent à plus ou moins préserver le contenu de ce qui est dit ou lu en raison de différentes contraintes personnelles ou contextuelles. L'urgence de la saisie graphique les incite à des notes souvent très elliptiques qui impliquent une vaste palette de procédés conventionnels et idiosyncratiques de contractions, de raccourcissements lexicaux et syntaxiques.

Les auteurs évoquent ici le fait de « préserver le contenu du texte ». Comme les notes se prennent, selon eux, rapidement - les notes servent en partie à épargner du temps - le scripteur sacrifie en quelque sorte aux règles d'écriture conventionnelles dans un souci

d'efficacité. Notons que l'utilisation des procédés idiosyncratiques est à nouveau évoquée. Si le contexte de ces affirmations se situe dans le domaine professionnel, avec des prises de notes effectuées dans l'urgence, le milieu scolaire offre des similitudes avec cette situation, lors des examens, par exemple, mais pas toujours. On peut en effet demander à un apprenant d'étudier un texte en dehors de la classe ou lui laisser un temps suffisant pour lui permettre de revenir sur un texte. Dans ces deux cas, les difficultés peuvent provenir d'un autre phénomène. L'apprenant doit non seulement trier l'information pertinente, mais aussi procéder à des reformulations lexicales (Boch & Tutin, 2004). Afin de reformuler efficacement, c'est-à-dire de pouvoir comprendre les notes ultérieurement et de pouvoir en restituer le sens, l'apprenant doit choisir les mots ou les abréviations qu'il emploie de la façon la plus judicieuse possible, ce qui requiert une réflexion supplémentaire à la compréhension et au tri de l'information du texte étudié.

3.6 Livres sur la prise de notes par des enseignants et vision complémentaire d'un chercheur

Les spécialistes du terrain que sont les professeurs s'intéressent depuis longtemps à la restitution de leurs cours par leurs apprenants. Dès 1965, Claude Dartois définissait la prise de notes de la manière suivante :

Prendre des notes, c'est relever le plus rapidement possible les points essentiels d'un exposé écrit ou oral avec la préoccupation de pouvoir, à partir de ces notes, recréer l'exposé.

Nous constatons ici qu'aucune distinction n'est établie entre l'oral et l'écrit. L'aspect rapidité est mis en avant. Ceci rappelle les savoirs plus théoriques exposés par (Piolat, 2004) dans son titre évocateur : La prise de notes : écriture de l'urgence.

Précisons que dans d'autres ouvrages découlant de savoirs expérientiels des professeurs, la prise de notes est considérée seulement en fonction d'un cours oral et peut faire l'objet d'un traitement différent à l'écrit. Parmi les professeurs qui se sont intéressés spécifiquement à la prise de notes à partir de textes, (Chbat & Groleau, 1998) estiment que la manière la plus efficace reste encore ce que recommandaient (Lemieux, Fortier, & Rossignol, 1987) à savoir de poser dans l'ordre pour chaque paragraphe les

deux questions suivantes : « De quoi est-il question? » et « Qu'est-ce qu'on en dit? ». Cette méthode simple permet selon eux d'aller au cœur des paragraphes étudiés. (Tremblay & Perrier, 2000) abordent quant à eux la prise de notes en tant que lecture. Pour étayer leur théorie, ils distinguent la lecture active de la lecture analytique à l'aide des définitions suivantes :

Lecture active : annoter un texte de manière à en avoir une compréhension approfondie.

Lecture analytique : extraire la structure d'un texte.

Dans les faits, la définition de la lecture active correspond en grande partie à la prise de notes telle que nous l'abordons dans cette recherche, car elle consiste à trouver l'idée principale, les idées directrices, à encercler les mots clés, à repérer les passages importants et à inscrire des annotations ; alors que la lecture analytique va au-delà de cette notion de prise de notes puisqu'elle a pour but de retrouver le plan d'un texte complexe et non de pouvoir restituer les principaux éléments qui la composent. Dans un précédent ouvrage (Tremblay, 1994) donne des détails sur « la lecture analytique ». Il propose de souligner d'un trait double l'idée principale, d'un trait simple les idées directrices et de surligner les arguments. Cette stratégie conduit à la réalisation d'une pyramide qui permet de visualiser en un coup d'œil la structure du texte. (Boucher & Avard, 1984) évoquent les avantages de la prise de notes :

Rappelons brièvement que prendre des notes favorise la concentration, aide la révision au moment des examens et constitue un premier apprentissage de la matière. Si vous ne prenez pas de notes durant vos lectures, vous oublierez rapidement l'information.

Comme la plupart des spécialistes cités dans cette section, elles conseillent aux étudiants d'utiliser toujours le même système de notation. Leur méthode diffère cependant légèrement de leurs collègues, car elles recommandent de faire des diagrammes et des tableaux pour les textes plus complexes, sans donner de pistes explicites quant à la hiérarchisation des idées du texte à étudier.

La prise de notes est également considérée par certains enseignants comme un élément de la réussite scolaire. À ce titre, (Paradis, 2000) recommande des pratiques pédagogiques progressives pour son intégration dans l'enseignement collégial.

Durant la session, passer progressivement d'une grande utilisation des supports visuels tels que le tableau ou les documents écrits et détaillés à des présentations davantage orales. Au fur et à mesure que la session avance, donner un soutien pour la prise de notes.

Ce conseil renforce ce que nous décrivions dans notre problématique, à savoir que rien ne préparait les apprenants à la prise de notes durant le secondaire. Il semble donc logique qu'ils doivent être initiés de façon graduelle. Une autre façon d'intégrer la prise de notes est de donner un atelier pour l'ensemble des éléments « prise de notes, stress aux examens, gestion du temps », comme le recommande (Desilets, 2001) qui qualifie la prise de notes de moyen privilégié d'aide à l'apprentissage.

(Dionne, 2008) apporte une vue complémentaire en expliquant que les notes représentent « un moyen d'organiser son propre processus d'apprentissage ». Il souligne également l'importance de prendre des notes rapidement, en s'appuyant sur les travaux de (Buzan, 1979). Ce chercheur met en exergue deux aspects de la prise de notes qui viennent compléter la vision de ses collègues cités dans notre recherche. Il démontre en premier lieu le besoin impérieux de fixer les informations auxquelles l'apprenant a été soumis dans un laps de temps réduit, sous peine d'oublier la quasi-totalité de l'information. Il faut profiter selon lui du point culminant de la mémoire qui se situe « peu de temps après la fin de la période d'apprentissage » sous peine d'oublier 80 % du contenu dans les 24 heures suivantes (annexe III). La prise de notes constitue donc un moyen de choix pour garder les éléments pertinents d'apprentissage en mémoire. Le chercheur explique également que l'acquisition d'informations ne se fait pas uniquement de façon linéaire. Un texte a par exemple un thème central autour duquel viennent se greffer des sous-thèmes ou des informations complémentaires. Il n'est donc pas obligatoire de restituer l'information de façon chronologique. Le thème principal peut être placé au centre « d'un schéma euristique » reliant les sous-thèmes et même les idées secondaires (annexe IV). Il semble implicite que ces schémas peuvent être multipliés autant de fois qu'il y a des thèmes qui représentent une certaine complexité. Ils sont aussi appelés « carte mentale » par (Bessette & Duquette, 2002) qui soulignent leur réflexivité et qui recommandent leur utilisation pour différentes activités scolaires et organisationnelles, dont la prise de notes.

En résumé, la prise de notes est abordée de manière bien différente par les spécialistes. Elle représente autant une lecture active qu'un outil de questionnement, d'organisation de l'apprentissage et de réussite scolaire. Sa mise en œuvre s'exerce souvent dans l'urgence, mais requiert cependant une constance dans la méthode. Leurs visions variées et complémentaires nous montrent l'étendue que représente la prise de notes. Elles confortent l'intuition scientifique positive que nous avons au départ à son égard.

3.7 AIDE APPORTÉE AUX APPRENANTS DU CÉGEP DANS LA PRISE DE NOTES

Nous avons constaté lors de la problématique qu'il n'existait aucune mention dans le programme du ministère concernant la prise de notes (MELS, 2012) ; cependant, certaines initiatives sont prises, cégep par cégep. Elles se situent à plusieurs niveaux à l'échelle du Québec. Certains cégeps offrent des ateliers d'aide au résumé et à la prise de notes (tableau 4). Ils sont animés par le personnel enseignant, mais aussi par des apprenants, ce qui favorise l'apprentissage par les pairs. Cependant, cet apprentissage peut être remis en questions d'un point de vue strictement pédagogique, car les apprenants qui se retrouvent «formateur d'un jour» n'ont pas forcément les compétences pour expliquer de la meilleure façon possible ; pire, ils peuvent potentiellement induire leurs pairs en erreur.

Le nombre de cégeps francophones qui font la promotion des ateliers de résumé ou de prise de notes s'élève à 11 sur 45. Ceci ne veut pas dire que certaines ressources non publicisées n'existent pas. On voit au Québec, des sites, de qualité inégale, élaborés par des enseignants, souvent à la retraite. On trouve également des documents d'aide non scientifiques - même s'ils émanent de personnel pédagogique, tel « La lecture et l'étude » du cégep de Lanaudière. Toutes ces initiatives révèlent que des besoins existent et que d'aucuns, plus concernés par le problème que d'autres, ont remédié avec les moyens dont ils disposaient tant à la vacuité du programme qu'aux préoccupations des apprenants.

4 LA MÉTHODOLOGIE

4.1 Introduction

Ce chapitre sera scindé en trois parties indispensables pour la compréhension de l'analyse des résultats à laquelle nous procéderons dans le chapitre suivant : la description du type de notre recherche, la méthodologie de déploiement et la méthodologie d'analyse des résultats. Cette approche permet de comprendre comment nous avons organisé notre intervention et de quelle manière nous comptons tirer des analyses de celle-ci.

Dans la section « Description du type de recherche », nous expliquerons notre choix de présenter trois volets distincts, en fonction des publics et des objectifs différents auxquels nous serons confronté. Nous justifierons d'avoir recours à une entrevue, un questionnaire et des tests.

Dans la section « Méthodologie de déploiement », nous détaillerons la façon dont nous procéderons pour effectuer notre recherche sur le terrain. Nous décrirons le type de recherche que nous allons mener. Nous présenterons les objectifs de l'atelier de prise de notes en expliquant les choix méthodologiques, le contexte de la recherche, la mise en place et la justification de notre démarche. Le premier volet de notre déploiement concernera le point de vue de l'enseignant. Nous justifierons scientifiquement l'intérêt des savoirs de terrain. Nous décrirons l'entrevue auprès des enseignants et notre approche ethnographique et ethnologique. Le second volet sera consacré à la recherche intervention auprès des apprenants, au recrutement de ces derniers, à leur point de vue avec une explication sur les buts et l'esprit du questionnaire. Le troisième volet sera consacré à l'atelier de prise de notes. Le déroulement des deux tests relatifs à l'atelier, la présentation des textes soumis aux répondants et l'atelier lui-même seront expliqués. Nous montrerons enfin la façon dont comptons nous servir de notre journal de bord.

Dans la section « Méthodologie d'analyse des données », nous décrirons la démarche utilisée lors de l'analyse des données recueillies pendant les trois volets consacrés respectivement aux enseignants, aux apprenants et aux tests durant la recherche intervention. Nous nous questionnerons également sur la validité de l'analyse des résultats découlant de la méthodologie de recherche que nous avons adoptée.

Enfin, nous ferons un retour sur les liens entre la question de recherche et la collecte des données, ce qui permettra une remise en perspective de notre démarche avant l'analyse des résultats.

4.2 Description du type de recherche

Maintenant que nous avons détaillé la problématique et que nous avons vu comment les chercheurs ont traité les différents sujets reliés à la prise de notes et aux annotations, c'est à notre tour de prendre position sur la façon dont nous voulons intervenir. Nous choisissons donc de nous placer dans le cadre d'une recherche qualitative à volet triple. Nous entrons en contact avec deux publics différents : les enseignants, d'une part, auxquels nous consacrerons le volet 1 de cette recherche, et les étudiants, d'autre part, pour qui nous utilisons les volets 2 et 3 ; car, pour ces derniers, nous avons deux objectifs de recherche, à savoir l'analyse des questionnaires et l'analyse des tests. Le choix des volets s'impose donc de lui-même dans la mesure où nous avons trois étapes distinctes, et ce, même si les deux dernières s'adresse au même public.

Le premier volet s'effectue auprès des enseignants qui sont en mesure de nous fournir de l'information sur leur pratique au quotidien. Cette approche, développée plus en profondeur dans la section « Point de vue des enseignants » où l'on explique l'importance des savoirs de terrain ou savoirs expérientiels, s'inscrit dans une recherche de type ethnographique. (Pepin, 2011) résume ce type de recherche de la façon suivante :

L'ethnographie invite résolument à partir à la rencontre de petites communautés pour cerner comment ses membres composent avec les situations dans lesquelles ils sont placés et, par conséquent, le sens qu'ils construisent, en contexte, à travers leurs expériences.

La fonction de ce premier volet consiste à nous apporter le point de vue des experts sur le terrain, mais aussi à enrichir notre contexte théorique par les savoirs expérientiels. Il nous aide à répondre à nos questions de recherche sur l'incidence de l'annotation des textes de philosophie sur les travaux des apprenants qui débutent le cégep.

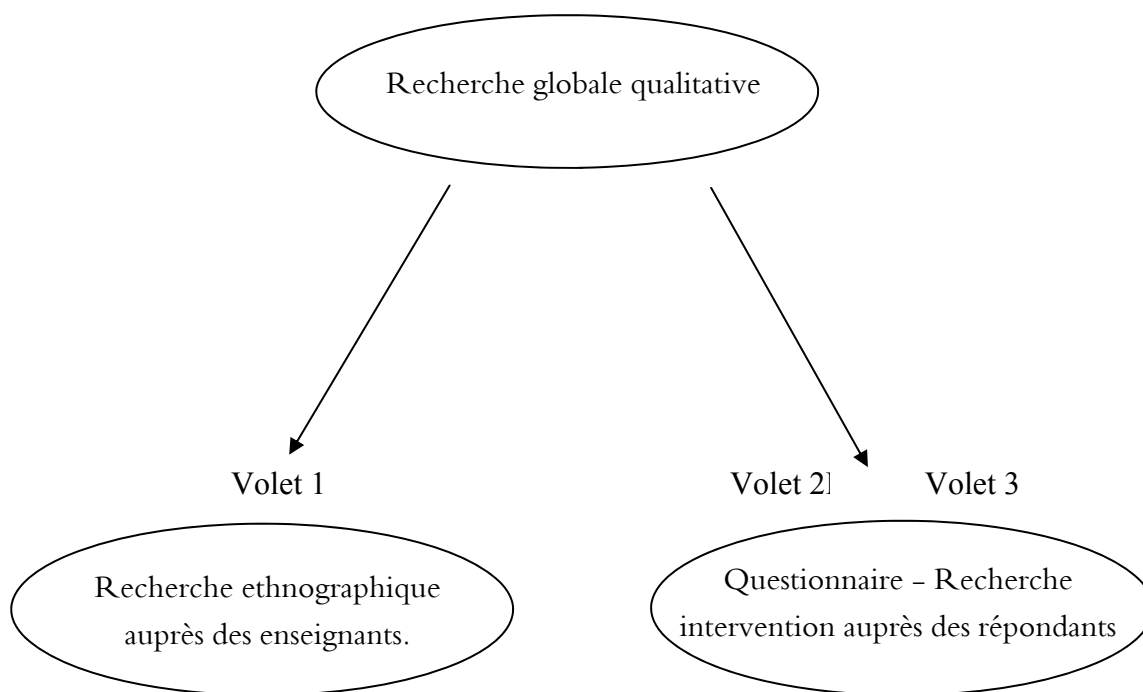
Le deuxième volet de notre protocole se situe auprès des apprenants. Il est constitué uniquement du questionnaire Nous devons le considérer comme un volet à part

entière, puisqu'il génère des données indépendantes que nous traiterons par la suite (Van der Maren, 2004). Il nous sert de repère lors de l'analyse des résultats, en nous permettant de comparer les réponses données par les participants avec les deux tests que nous leur soumettons par la suite.

Le troisième volet relève de la recherche intervention. Le but ici est de mesurer scientifiquement l'effet de l'atelier que nous donnons sur le terrain. Rappelons que cette recherche est partie d'une intuition selon laquelle les apprenants manquent d'outils pour prendre efficacement des notes lorsqu'ils arrivent au cégep. Le fondement de cette intuition maintenant soutenu par des recherches existantes, nous pensons qu'il est possible d'améliorer la capacité des apprenants à prendre des notes dans une tâche de lecture d'un texte de philosophie en intervenant auprès de ces derniers.

Si nous avons conscience que le programme tel qu'il est institué par le MELS relève d'une approche socioconstructiviste, nous utilisons une autre approche pour une partie analyse des thèmes de ce volet de notre recherche : le cognitivisme. En effet, tout au long de ce chapitre, nous partons des données qui traitées par le cerveau (idées principales du texte) et nous voyons les éléments de la tâche que les apprenants sont capables de restituer - autrement dit : ce qu'il reste ou quelle est leur mémoire à long terme. Nous ne prenons pas en compte l'environnement, puisqu'il demeure le même pour tous dans notre intervention, ni l'influence des pairs, car le travail remis par les apprenants participants est individuel. Cette approche cognitiviste est cependant circonscrite aux tests et à l'analyse des données qu'ils produiront.

Rappelons que nous avons décidé de nous inscrire dans une recherche qualitative. Ceci est en en cohérence avec les volets 1 et 2 au cours desquels, comme nous l'avons évoqué plus haut, nous consultons les différentes parties prenantes à l'aide de questionnaires pour mieux cerner la réalité du terrain. Ce choix de recherche qualitative fait aussi que nous devons noter avec soin les étapes de notre intervention sur un carnet de bord auquel nous pourrons nous référer par la suite, lors de l'analyse des données recueillies.



Schématisme de notre recherche à volet triple.

4.3 Méthodologie de déploiement

4.3.1 Description du déploiement sur le terrain

Afin de donner une meilleure vue d'ensemble de notre déploiement, nous avons dressé une liste exhaustive des étapes suivies, par volet.

VOLET 1

- Entretien téléphonique avec un enseignant d'expérience dans le but de préparer le travail de terrain.
- Rencontre avec deux enseignants, dont l'enseignant-hôte :
 - Prise de contact.
 - Remise du certificat d'éthique.
 - Présentation sommaire de la recherche.
 - Entrevue semi-structurée à propos de la prise de notes.
- Étapes additionnelles suivant la première rencontre avec l'enseignant hôte et particulières à lui :
 - Organisation des points de notre intervention dans sa classe.
 - Choix de deux textes philosophiques.

- Révision des thèmes principaux de ces textes.

VOLET 2

- Brève rencontre avec les apprenants en classe :
 - Présentation de la recherche aux apprenants.
 - Explication de l'attribution d'un numéro pour chacun d'eux afin de protéger leur anonymat.
 - Remise des formulaires de consentement destiné aux apprenants majeurs ou à leurs parents ou tuteur légal s'ils sont mineurs.

VOLET 3

- Première séance en classe :
 - Assignation d'un numéro et d'une rangée par apprenant.
 - Explications aux répondants pour que le questionnaire soit rempli correctement.
 - Administration du questionnaire destiné aux apprenants.
- Deuxième séance en classe :
 - Vérification du numéro et de la rangée pour chaque apprenant.
 - Administration du premier test.
 - Atelier
 - Administration du deuxième test.
 - Tirage d'un prix de présence.

4.3.2 Objectifs d'un atelier de prise de notes

Les objectifs doivent servir notre question de recherche à volet triple, cependant chacun de ces volets représente une étape distincte dans notre étude. En effet le volet I et le volet II de notre question de recherche nous servent en réalité à remettre en contexte le cœur de notre recherche, soit le volet III.

L'objectif du volet I est de mieux connaître la situation sur le terrain – du point de vue des enseignants. Notre but se limite donc à questionner deux ou trois enseignants concernant leur perception de la prise de notes dans leur pratique quotidienne, suivant un guide d'entretien et en nous inspirant des méthodes de recherche ethnographiques et ethnologiques.

L'objectif du volet II constitue à mieux connaître les pratiques de prise de notes et d'annotation des répondants de notre étude, à partir d'un questionnaire.

L'objectif du volet III est de comprendre si les étudiants qui suivent notre atelier sont capable par la suite de mieux maîtriser les stratégies de prise de notes et d'annotation, d'une part, et de mieux restituer les idées principales (ou thèmes principaux) d'un texte de philosophie, d'autre part.

4.3.3 Choix méthodologiques et contexte de la recherche

Lors de la problématique, nous avons démontré que la prise de notes posait certaines difficultés aux nouveaux apprenants du cégep, car le programme du secondaire ne les avait pas préparés à annoter une lecture de cours ou à prendre des notes de manière distincte pour en dégager les idées principales. Nous devons donc faire en sorte que l'approche méthodologique serve au mieux la problématique en répondant à notre question de recherche à volet triple d'une part et en nous adaptant à la réalité du terrain et aux imprévus possibles auxquels les chercheurs sont habituellement confrontés, d'autre part. Nous devons également nous assurer que nos démarches nous permettent de bien comprendre à la fois la réalité du terrain et l'impact de notre intervention. Pour répondre à ces exigences nous pensons que l'idéal est de resituer la réalité que nous rencontrons dans son contexte en recoupant les différents points de vue : théorique, pratique (savoirs pratiques des intervenants du milieu), regard des intéressés à propos du problème et constatations du chercheur. Il nous faut par la suite mesurer - de manière scientifique - si l'intervention a ou non créé une différence dans les stratégies d'annotation des textes et dans la restitution des idées principales.

Afin de mieux comprendre notre futur terrain, resituons le cadre dans lequel notre recherche intervention a lieu dans un contexte plus large. La fédération des cégeps du Québec regroupe 48 établissements publics répartis à travers 16 régions sur le territoire de la province (Fédération des cégeps, 2013). Trois d'entre eux sont anglophones. Trois types de formation y sont dispensés : la formation technique, la formation continue et la formation pré universitaire. Chaque direction d'établissement essaie d'exprimer sa propre vision de l'enseignement collégial tout en respectant les normes établies par le ministère de l'Éducation. Les cégeps urbains ou proches de Montréal peuvent avoir une

approche différente de ceux du reste de la province, en fonction des ressources plus proches et plus nombreuses et d'une concurrence entre établissements auxquels les mêmes apprenants peuvent plus facilement s'inscrire qu'en région. Ceci a pour résultat de créer différents environnements collégiaux.

Notre étude se déroule dans un cégep public francophone de la région de Montréal : celui de Saint-Hyacinthe. Ce collège se situe à moins de 60 kilomètres de Montréal. Aussi, les étudiants qui le fréquentent sont à la fois en contact avec leur ville et avec la métropole. Nous n'avons pas trouvé de données probantes qui pourraient confirmer une différence dans la population estudiantine avec les autres cégeps de la banlieue de Montréal et Statistique Canada donne une description de la population globale conforme à l'ensemble du Québec hors métropole. Ce qui fait que 95.2% des habitants de Saint-Hyacinthe déclarent avoir le français comme langue maternelle et que le niveau de vie se situe un peu en dessous de celui de Montréal. Les étudiants du collège doivent donc en toute vraisemblance refléter cette population et ne pas parvenir majoritairement de classes sociales défavorisées ni dans lesquelles on emploie un français particulièrement soutenu. Les ressources à leur disposition sont constituées d'une bibliothèque et d'un centre médiatique. Notons que le cégep de Saint-Hyacinthe offre des cours universitaires de premier cycle, ce qui laisse penser que les ressources que nous venons de mentionner vont au-delà des besoins des collégiens. Ce cégep offre également à la fois une formation pré universitaire et une formation technique. En fonction de tout ceci, nous pensons que le choix de cet établissement d'enseignement nous permet de nous situer dans la moyenne du Québec.

4.3.4 Mise en place d'une démarche logique touchant un enseignant et ses apprenants dans le contexte d'une classe de philosophie

Notre démarche s'efforce de conserver une certaine logique, tant dans l'atteinte du but que dans la chronologie. Après avoir obtenu les autorisations nécessaires, nous nous adressons aux spécialistes du terrain que sont les enseignants. Nous exposons à deux ou trois d'entre eux notre projet et nous recueillerons leur opinion au moyen d'une entrevue semi-structurée. Nous demandons à l'enseignant-hôte de préparer notre venue auprès des apprenants dans sa classe. Les interactions que nous avons avec les enseignants sont

consignées dans notre journal de bord. Autrement dit, nous notons leurs réactions lors de nos échanges, mais aussi les questions que nous pouvons poser spontanément et qui sortent du cadre du guide d'entretien, le cas échéant.

Nous nous adressons par la suite aux apprenants en procédant à une démarche similaire, mais avec une interaction limitée, puisque nous recueillons leurs opinions au moyen d'un questionnaire et que nous consignons nos interactions éventuelles avec eux dans notre journal de bord. Il est important de rappeler que les apprenants ont été avertis au préalable par leur enseignant de notre venue dans la classe et du but de notre démarche, ce qui doit limiter les questionnements non pertinents pour notre recherche de leur part lors de notre brève intervention préparatoire. Lorsque les répondants remplissent le questionnaire et qu'ils effectuent les tests, nous nous servons également de notre journal de bord pour y noter nos observations. Nous notons aussi les éventuelles questions qu'ils peuvent nous poser, ainsi que les réponses que nous leur faisons. Cette démarche participe, rappelons-le, de l'analyse qualitative, et prend en compte le maximum de faits, sans limitations ; de sorte qu'il nous est absolument impossible de savoir à l'avance ce que nous obtenons et que de procéder à un tri des données peut s'avérer nécessaire à l'étape de l'analyse.

L'analyse des données des tests s'effectue de manière analogue pour le test avant atelier et pour celui après atelier - le but étant qu'aucun biais méthodologique ne puisse intervenir (cf. la section validité ci-dessous). Nous validons ensuite les résultats au moyen d'une double comparaison des données. Cette double comparaison vient du fait que nous travaillons avec deux textes équivalents et qu'ils sont distribués en alternance, par rangée. Lors du deuxième test, la rangée qui avait répondu au test numéro un remplit le test numéro deux et *vis-versa*. Nous essayons par la suite de trianguler les résultats du test, les questionnaires auprès de l'enseignant et des apprenants et les éléments pertinents de notre journal de bord.

Si le fait de collecter des données auprès de différentes sources s'avère sans doute plus long et plus fastidieux, il nous donne la possibilité de pouvoir récupérer des éléments qui nous échapperaient peut-être dans le contexte et de situer le mieux possible le cadre de notre recherche.

4.3.5 Justification de notre démarche

Cette démarche a l'avantage de répondre scientifiquement à notre problématique, puisque nous pouvons comparer - avec les mêmes apprenants - les deux résultats d'un travail équivalent de prise de notes, l'un avant et l'autre après notre intervention. Elle nous semble la démarche la plus rapide et la plus efficace de procéder pour arriver à notre objectif de recherche. Les tests sont administrés dans le cadre d'un travail noté comportant une limite de temps, en tenant compte des travaux de (Piolat & Barbier, 2007) qui ont démontré que le temps limité influence la qualité des notes. En plus de permettre une rigueur scientifique, la correction des tests peut se réaliser rapidement, ce qui facilite l'analyse des données. Il en va de même pour les questionnaires soumis aux apprenants. Les questionnaires permettent, en plus de la recension des écrits de constater ou non les difficultés rencontrées par les apprenants, de leur point de vue et de celui de leur enseignant. Enfin, la triangulation des données assure une validité plus grande de notre démarche.

4.3.6 Volet 1 : Point de vue de l'enseignant

4.3.6.1 Savoirs de terrain

Les savoirs de terrain sont depuis maintenant plusieurs décennies de plus en plus pris en compte parallèlement aux savoirs rationnels (Sévigny, 1993). Cet apport pratique permet d'éclairer les recherches par des constatations faites au cours des années dans des environnements précis. Nous avons donc décidé d'écouter le point de vue de l'enseignant à propos de la prise de notes. S'il évoque uniquement les éléments que nous avons apportés dans le contexte théorique, ceci conforte notre recherche. Dans le cas contraire, son savoir nous apporte d'autres pistes que nous pouvons choisir de suivre ou non.

4.3.6.2 Entrevues auprès des enseignants

De façon à mieux comprendre la réalité du terrain, nous faisons en sorte de rencontrer au moins deux enseignants. La première partie de l'entrevue s'avère identique pour chaque enseignant ; cependant, nous approfondissons les échanges avec l'enseignant-hôte, afin de préparer notre venue dans sa classe. Le type d'entrevue pour

lequel nous choisissons d'opter est décrit dans la littérature scientifique liée aux études qualitatives comme une entrevue semi-structurée. L'échange se situe en effet entre « la conversation et le questionnaire » (Van der Maren, 2004). L'entrevue s'effectue à l'oral. Après les civilités d'usage, nous posons d'emblée la question ouverte suivante : «Qu'évoque pour vous la prise de notes de vos apprenants de première année en ce qui concerne les lectures de philosophie que vous leur donnez?». Nous permettons donc à l'enseignant interrogé de s'exprimer sur le sujet de la prise de notes sans que nous n'intervenions ni ne guidions ses propos. Notons que l'ordre des questions doit être rigoureusement choisi, de sorte qu'il ne soit pas insinué de réponses aux questions subséquentes. Pour faciliter notre démarche, la liste des questions que nous devons poser à l'enseignant a été dressée de façon ordonnée dans un guide d'entretien avec l'enseignant (annexe VI). L'élaboration de ce guide nous a permis de consigner au fur et à mesure de notre réflexion sur la méthodologie les points importants à propos desquels nous devions nous assurer d'avoir des connaissances plus larges que la question de recherche en soi, toujours dans le but de resituer notre recherche en contexte.

Nous nous efforçons également d'évaluer le point de vue de l'enseignant quant à la prise de notes de façon plus spécifique – mais, toujours sans influencer ses réponses - et de resituer celle-ci dans le contexte de l'enseignement pratique. Nous cherchons à définir en quelque sorte un état des lieux de la prise de notes sur le terrain, telle qu'elle est perçue par notre vis-à-vis. Notre technique d'entretien utilise tour à tour des questions ouvertes et des questions qui tendent à préciser les réponses spontanées. Notons que la liste des questions qui figurent dans l'annexe ne comprend que les questions ouvertes de départ. Il nous incombe pendant l'entretien de faire préciser par l'enseignant certaines parties des réponses que nous jugeons importantes pour notre recherche ou que nous ne comprenons pas totalement. Cette technique nous apporte un maximum d'information. Prenons l'exemple d'une question sur l'évolution de la qualité de la prise de note par les apprenants dans les dernières années. En premier lieu, nous avons accès à des indications qui ne figurent dans aucune étude, à notre connaissance, et nous pouvons par la suite chercher à savoir si – selon l'enseignant répondant – le besoin d'aide des apprenants relatif à la prise de notes va ou non en diminuant, par conséquent si la pertinence d'un atelier s'inscrit ou non dans une tendance d'actualité. Cette technique

d'entrevue nous permet, en l'occurrence, de tirer parti au mieux du savoir expérientiel de l'enseignant.

De façon plus générale, nous étoffons notre contexte théorique avec une section dédiée aux savoirs de terrain ; mais il nous faut pour cela garder en permanence à l'esprit notre question de recherche :

- Quelle perception les professeurs de philosophie ont-ils l'annotation des textes et quelle est son incidence sur les travaux qu'ils demandent aux étudiants de première année de cégep dans le cadre de la lecture de textes de philosophie?
- Quelle perception les étudiants ont-ils l'annotation des textes et peuvent-ils identifier les stratégies d'annotation qu'ils utilisent en philosophie?
- Dans quelle mesure le fait de donner ponctuellement un atelier permettra-t-il aux étudiants de mieux utiliser les stratégies d'annotation de textes, afin de restituer les idées principales (ou thèmes principaux) d'un texte de philosophie tel que demandé par les professeurs de philosophie?

Les avis des enseignants rencontrés sont cruciaux. Nous pouvons vérifier à l'aune de leurs réponses et commentaires si nous n'avons rien oublié dans le contexte théorique qui permettrait de mieux répondre à cette question de recherche. Nous pouvons également chercher à savoir si les éléments nouveaux pour nous qu'ils nous apportent, le cas échéant, ont déjà ou non fait l'objet d'autres recherches. Nous pensons aussi que notre approche de rencontre favorise à la fois le niveau de coopération des enseignants et notre crédibilité auprès d'eux. Dans cet esprit de confiance réciproque, nous passons également le questionnaire des apprenants en revue avec eux et nous notons leurs réactions aux questions qu'il contient dans notre carnet de bord. Nous demandons ensuite aux enseignants s'ils ont des commentaires à propos de sujets concernant la prise de notes que nous n'avons pas abordés pendant notre conversation, ce qui met fin à l'entretien commun avec les enseignants.

Voyons maintenant les points spécifiques à l'entretien avec l'enseignant-hôte. Nous lui demandons de choisir deux textes philosophiques d'un maximum de trois pages et de difficulté équivalente parmi son programme. Nous nous assurons avec lui que le temps alloué aux apprenants pour effectuer les tests est suffisant. Nous abordons également les différents aspects logistiques de notre venue sur le terrain, comme une

brève rencontre préliminaire de quelques minutes avec les apprenants pour leur expliquer le but de notre recherche, pour exposer les grands points de notre intervention et pour distribuer les formulaires de consentement. Nous lui mentionnons qu'il doit lui-même recueillir ces formulaires et les échanger avec les apprenants participants contre des numéros, de sorte qu'un anonymat total soit préservé.

Il nous semble de la plus grande importance de discuter avec l'enseignant de la meilleure démarche pour préparer notre intervention dans sa classe. Il est tout à notre avantage de mettre à profit ses connaissances du terrain et d'utiliser son savoir expérientiel en l'écoutant et non en cherchant à confirmer des hypothèses ou des intuitions (Van der Maren, 2004). Un bon échange peut faire en sorte que l'enseignant explique notre démarche de façon concise à ses apprenants. Idéalement, il doit leur dire que nous leur offrons un atelier qui leur permet de connaître des techniques et des « trucs » concernant la prise de notes, que cet atelier se déroule dans le cadre d'un cours et qu'il est donc à la fois obligatoire et donne lieu à une évaluation dans un temps limité. Nous avons intérêt à ne pas trop nous montrer directif dans notre approche et à laisser une grande latitude à l'enseignant qui nous nous accueille dans sa classe. En définitive, le choix du moment de l'annonce, du ton qu'il utilise pour la faire, des mots qu'il emploie pour décrire notre démarche lui reviennent en totalité. Il nous paraît donc important de lui demander de quelle façon il compte s'y prendre et de noter ce qu'il nous dit dans notre carnet de bord. Ceci nous donne la possibilité de resituer la première perception de notre intervention pour les apprenants dans un contexte plus précis.

4.3.6.3 Le point de vue de l'ethnographie et de l'ethnologie et l'entrevue auprès des enseignants :

Voyons dans cette section ce en quoi ces deux sciences apportent un regard éclairant sur notre recherche. Tout d'abord, selon (Roberge, 1991) qui cite (Bromberger, 1980). « L'ethnographie est la collecte des informations et des matériaux sur le terrain d'enquête ; une publication ethnographique est la restitution des données et des matériaux bruts collectés ». Or, nous tentons dans notre recherche de comprendre le point de vue des enseignants en leur posant des questions précises sur leur pratique quotidienne, via notre guide d'entretien. Nous recueillons leurs réponses qui deviennent

des informations brutes. Ces informations brutes nous parviennent par ordre chronologique, suivant le déroulement que sous-tend notre guide, dans un premier temps au moins. Puis nous procédons à leur analyse. (Bromberger, 1980) précise que « L'ethnologie consiste en l'interprétation des matériaux collectés ». Cette définition nous permet de dire que l'analyse que nous faisons à partir de ces données est en fait de l'ethnologie.

(Roberge, 1991) classifie le type d'entrevue que nous effectuons dans l'entrevue dirigée et la qualifie « d'entrevue centrée ».

L'entrevue centrée est utilisée pour connaître en profondeur un sujet restreint. À partir d'un schéma préétabli (questionnaire ou plan d'enquête), le chercheur dirige l'enquête sur le sujet qu'il veut étudier en précisant le type d'informations attendues.

La section précédente (« Entrevues auprès des enseignants ») se limite à la description des différentes étapes de l'entrevue, mais elle ne tient pas compte de la préparation ou « précision du type d'informations attendues » évoquée par (Roberge, 1991). Ce point nous paraît important, car l'entrevue ne pourrait pas se réaliser sans une explication préalable des buts que nous poursuivons avec les enseignants répondants. Ces derniers doivent comprendre ce dont nous avons besoin en matière d'information et pourquoi ils doivent consacrer un certain temps à nous répondre. Le fait de « jouer cartes sur table » en expliquant notre démarche est de nature à accroître la perception des répondants envers notre enquête, car ils se sentent vraisemblablement plus impliqués dans nos recherches et comprennent probablement davantage l'utilité de leurs réponses. Cette façon de procéder montre également le sérieux et la crédibilité de notre étude et permet, nous l'espérons, d'obtenir la confiance des enseignants répondants ; laquelle doit permettre de mener une entrevue fluide et efficace et d'offrir à nos informateurs une liberté d'intervenir et de nous faire partager en temps opportun le meilleur de leurs connaissances. Comme nous l'avons laissé entendre plus tôt, nous essayons, dans la mesure du possible, de recueillir l'opinion de plusieurs enseignants, dans le but de nous faire une opinion en fonction d'informateurs possédant idéalement des expériences différentes et des points de vue variés. Nous accueillons avec intérêt, le cas échéant, une possible complémentarité des réponses exprimées. Cependant, cette sécurité que nous prenons ne semble pas absolument nécessaire à (Roberge, 1991) qui précise qu'il n'est

pas rare que l'entrevue ethnographique soit centrée autour d'un seul informateur. Nous déduisons de cette affirmation que la qualité du ou des enseignants-répondants que nous rencontrons a une grande influence sur notre recherche. Notre carnet de bord fait mention de leur expérience, de leur volonté de fournir des données, d'une estimation quant à la quantité des informations transmises, de nos impressions par rapport à leur objectivité et enfin de ce que nous percevons comme la finesse des analyses qu'ils nous transmettent. Leur capacité à expliquer leur situation quotidienne à des personnes extérieures, en l'occurrence nous, est également prise en compte.

Cette évaluation à propos du ou des informateurs nous permet au besoin, dans le cas de données contradictoires, de resituer les réponses en contexte et peut-être même de trancher, au besoin ; mais, en tout état de cause, nous considérons les enseignants répondants comme des experts de leur milieu.

4.3.7 Volet 2 : Recherche intervention auprès des apprenants

4.3.7.1 Recrutement des sujets apprenants

Nous pouvons être en contact avec des sujets apprenants grâce à la collaboration de l'enseignant-hôte qui nous donne accès à sa classe dans la cadre d'un cours obligatoire de philosophie au cégep de Saint-Hyacinthe. Comme nous l'avons énoncé lors du contexte théorique, nous considérons que les apprenants de notre échantillon ont satisfait aux exigences d'admission au collégial car ils se trouvent en première année de cégep. Puisque nous ne nous adressons qu'aux apprenants suivant une formation pré universitaire, nous ne devons avoir que des individus qui se situent dans un groupe d'âge assez homogène, ayant une similarité maximale du point de vue de la formation et de la maturité. Tous sont inscrits au cégep à temps plein, dans un programme régulier et non dans une formation pour adultes. Nous considérons également que le sexe des étudiants n'interfère pas dans nos recherches, car sa répartition est plus ou moins représentative du reste des cégeps de la province ; de plus, l'anonymat étant total, nous ne pouvons pas documenter pas le sexe des participants.

Comme les deux parties du test se déroulent dans le laps de temps réduit (même cours) et que l'échantillon est rigoureusement le même, sauf sortie exceptionnelle du cours d'un apprenant pour raison médicale, par exemple. Notons que dans ce cas le

numéro de l'apprenant (voir ci-dessous) ne serait pas pris en compte. Nous considérons donc que l'échantillon est rigoureusement le même lors de la première partie et lors de la deuxième partie du test. Ces éléments nous apportent donc à la fois similitude et validité de l'échantillon des sujets apprenants.

4.3.7.2 Les apprenants et leur point de vue

Un questionnaire préliminaire est soumis aux apprenants avant le premier test et l'atelier. Il nous semble tout d'abord important d'effectuer un bref rappel du contexte dans lequel ce questionnaire est distribué. Notre étude de terrain a lieu auprès d'apprenants en première année de cégep qui arrivent au début de leur second trimestre d'études. Lors du premier trimestre, ils ont pu évaluer leurs besoins en ce qui a trait à la prise de notes ; ils ont cependant une expérience très limitée en la matière. Afin de mettre les apprenants en confiance et qu'ils puissent exprimer leurs impressions sans retenues, ce questionnaire est anonyme. Cependant, un numéro est assigné à chaque répondant et réutilisé respectivement pour chacun d'entre eux lors des deux tests qui ont lieu par la suite. Ceci permettra subséquemment d'effectuer l'analyse des résultats par individu. Il nous semble en effet qu'il est intéressant de pouvoir déterminer, au besoin, s'il y a ou non une cohérence entre les résultats des tests, d'une part, et les auto-évaluations personnelles du questionnaire, d'autre part. Un apprenant qui a un piètre résultat, mais une bonne opinion sur sa capacité de prendre des notes n'apporte pas de matière utilisable pour notre étude, car nous pouvons toujours penser qu'il est dans un mauvais jour ; *a contrario*, le fait qu'un apprenant ait une mauvaise opinion en ce qui concerne ses capacités de prendre des notes et qui donne de bons résultats aux tests signifie certainement que son évaluation personnelle de ses compétences de prise de notes ne reflète pas la réalité.

Il est important de préciser ici qu'il n'est pas possible au chercheur d'établir un lien avec un participant en particulier. Nous ne connaissons seulement qu'un numéro qui figure à la fois sur la table du répondant, et sur les différents écrits qu'il nous remet. Aucun répondant ne nous est présenté nommément et nous n'effectuons pas d'entrevues individuelles. Nous ne pouvons donc pas analyser les données en fonction de l'identité, du sexe ou de l'âge des répondants. Dès le premier contact avec eux, aussitôt après que

nous leur présentons le but de notre recherche, la protection de leur identité leur est expliquée et nous leur offrons de répondre aux questions qu'ils peuvent se poser à ce sujet avant de distribuer le questionnaire et de leur expliciter comment le remplir. Comme nous le verrons par la suite, nous nous efforçons d'obtenir la confiance des participants, car nous essayons - autant que possible - de saisir la situation de la prise de notes telle qu'elle se présente lorsque nous ne sommes pas sur les lieux.

4.3.7.3 Buts et esprit du questionnaire des apprenants

Vu que ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche intervention, nous cherchons à connaître la perception qu'ont les apprenants de la prise de notes. En premier lieu, est-ce qu'ils ont recours à la prise de notes? Quelle importance lui accordent-ils dans leur processus d'apprentissage global? Quelle perception ont-ils de leur performance lors de la prise de notes? Ressentent-ils le besoin d'améliorer leur savoir-faire pour la prise de notes? Dans le cas où ils ne prennent pas de notes, les raisons de cette décision seront explorées.

Leurs réponses nous permettent de nous situer avec plus de recul dans le contexte dans lequel nous travaillons. Nous pourrions par la suite, nous l'espérons, établir des recoupements entre les résultats des deux tests et ce questionnaire. Il nous semble important de mentionner que ledit questionnaire n'a pas pour objectif de faire prendre en compte l'importance de la prise de notes à l'apprenant, mais bien de comprendre quel est le point de vue de ce dernier à propos de la prise de notes. Nous devons nous limiter à comprendre la situation telle qu'elle se présente pour l'apprenant après avoir suivi une première session au cégep. Nous n'utilisons donc pas, avant les deux dernières questions (voir détails ci-dessous), un questionnement qui pourrait donner des indices sur les stratégies de prise de notes. Lors des deux dernières questions évoquées précédemment, nous nous intéressons respectivement aux principales difficultés des apprenants et aux stratégies qu'ils emploient, par le biais de questions à choix multiples. De sorte que l'apprenant répondant puisse, le cas échéant, exprimer une opinion différente des choix offerts par le questionnaire, les questions à choix multiples comportent une section « Autre » avec un espace ligné de deux lignes.

4.3.7.4 Les éléments pris en compte dans le questionnaire.

Comme nous l'avons mentionné lors du point précédent, nous cherchons en premier lieu à savoir si les apprenants répondants utilisent ou non la prise de notes lors de leurs lectures de philosophie - que ces lectures soient ou non obligatoires. Puisque notre étude s'adresse à ceux qui prennent des notes, la vaste majorité des questions leur sont dévolues. Nous avons cependant réservé une question à choix multiples avec possibilité d'inscrire des commentaires pour ceux qui ne prennent pas de notes dans le but de savoir pourquoi, en leur offrant quatre alternatives : Pas le temps - Pas intéressé(e) par le cours - Semble inutile - Travaille à partir des textes distribués par le professeur. Ceci permet d'avoir un meilleur portrait de la classe dans laquelle nous intervenons et d'établir un ratio entre les « noteurs » et les autres dans ce contexte précis.

Nous cherchons également à quantifier à l'aide d'échelles de valeurs gradées de 1 à 10 l'importance de la prise de notes, la perception qu'ont les répondant de leur efficacité dans cet exercice, l'importance qu'il accordent à l'amélioration de leur efficacité lors de la prise de notes, s'il leur semble qu'un atelier de prise de notes pourrait les aider et s'ils pensent que la prise de notes peut leur être utile dans d'autres matières et au cours de la suite de leurs études. Nous demandons aux répondants par la suite, à l'aide d'une question à choix multiples, si un autre moyen qu'un atelier de prise de notes : cours facultatif de prise de notes ou cours de prise de notes intégré au programme leur serait utile. Comme lors de chaque question à choix multiples, une section « Autre » comprenant deux lignes vides est mise à la disposition des répondants pour qu'ils puissent faire des commentaires, s'ils le désirent.

L'état d'esprit des apprenants fait également partie des éléments pris en compte. Dans la question 8 qui concerne les perceptions dominantes de la prise de note, nous proposons les choix multiples suivants : un processus qui va de soi - un exercice fastidieux - un mal nécessaire - un outil de compréhension - une aide à la révision - ce qui va rester de l'apprentissage - une aide à la préparation d'une présentation ou du devoir final - un outil qui permet d'établir des relations entre différents cours - les notes de cours sont déjà prises mieux que je ne pourrais le faire moi-même dans les éléments de cours distribués par l'enseignant - autre. Comme nous pouvons le constater, trois des

énoncés de cette question sont plutôt contre, alors que six autres sont plutôt en faveur de la prise de notes. Afin de contrebalancer ce déséquilibre, nous demandons aux répondants de sélectionner les trois réponses qui leur paraissent les plus appropriées. Notons que la possibilité de faire des commentaires dans l'option « Autre » demeure. Une opinion peut être exprimée – teintée de pour ou de contre. Elle représente l'avis du répondant.

Nous explorons aussi les stratégies utilisées actuellement par les apprenants. La question suivante se situe en avant-dernière position et fait partie du groupe des deux questions finales qui obligent les répondants à une réflexion sur, respectivement, leurs stratégies de prise de notes lors de l'apprentissage et leurs difficultés actuelles dans l'exercice de la prise de notes. Nous avons repris pour cette question certains éléments de l'étape 2 « Pendant la lecture » du tableau des stratégies de lecture savante utilisé par (Gharbi, 2006) (Fig. 1) auquel nous avons ajouté la première lecture et retranché les points propres à la lecture sur support numérisé. Nous demandons donc aux répondants d'encercler toutes les lettres correspondantes aux stratégies qu'ils utilisent. Nous avons mis en valeur le mot « toutes » à l'aide d'un caractère gras. Les répondants doivent donc sélectionner parmi les possibilités suivantes : faire une première lecture pour connaître l'ensemble du texte avant de prendre des notes - sélectionner des éléments importants - surligner, souligner, entourer des mots - relier les éléments importants du texte à tes connaissances personnelles - relier les éléments importants du texte entre eux - consulter un dictionnaire - cacher ou rayer les éléments non importants – faire des annotations sur le texte - tracer de flèches pour relier certains mots – dessiner des éléments qui vont t'aider à mémoriser - sélectionner des éléments retenus par ordre d'importance - utiliser des autocollants ou collants temporaires type « Post-it » - relire le texte une ou plusieurs fois - relire tes notes une ou plusieurs fois. À nouveau, le répondant a la possibilité de faire des commentaires dans l'option « Autre ». Notons que dans le cas idéal où les options sont sélectionnées et la section « Autre » remplie cette question en particulier doit permettre de cerner de façon exhaustive les stratégies utilisées par les répondants. Ce point sera repris en détail lors de l'analyse des données.

Lors de la dernière question, nous demandons au répondant d'évaluer, en fonction de sa propre expérience, sur une échelle de un à dix, les difficultés suivantes : établir une

stratégie de prise de notes - le manque de temps - isoler les éléments importants du texte - trier les éléments importants repérés dans le texte - faire des abréviations. - hiérarchiser les éléments importants repérés dans le texte - relire les notes. Le fait de quantifier avec précision sur une échelle l'utilisation des stratégies pourra également nous servir lors de l'analyse des données, en particulier lorsque nous comparerons les supports papier sur lesquels les répondants auront travaillé et leurs réponses à cette dernière question.

Pour finir, avant de remercier l'apprenant répondant pour sa participation, nous lui laissons une place pour faire des commentaires à propos de la prise de notes. Nous indiquons clairement que cette option est facultative. Afin de limiter au maximum les confusions ou les oublis de l'apprenant répondant pendant qu'il remplit le questionnaire, nous donnons de brefs avertissements lors de la distribution. Nous mentionnons que pour les questions 9 et 10 les règles changent et qu'ils doivent répondre en fonction des consignes en caractères gras. Cette stratégie doit permettre à la fois de ne pas rendre les répondants confus et d'améliorer la qualité des réponses.

À l'état actuel de nos recherches, le questionnaire élaboré soulève de nombreuses préoccupations que devraient théoriquement avoir les apprenants à propos de la prise de notes. Il donne donc plus de profondeur à notre recherche et il nous semble pertinent. Il a d'ores et déjà été soumis à deux apprenantes du postsecondaire à qui il a été demandé de le remplir. Cette étape de pré-test a permis de déceler certaines lacunes dans notre formulation, de vérifier que toutes les questions étaient maintenant compréhensibles pour les répondants et que des coquilles ne subsistaient pas dans notre questionnaire.

4.3.8 Volet 3 : Atelier de prise de notes donné aux apprenants

Le but de l'atelier est d'apporter une aide aux apprenants dans leur processus de d'annotations et de prise de notes. Il doit aussi les faire réfléchir, en particulier sur la sélection des éléments à conserver ou non en fonction de buts précis, car il ne s'agit pas de restituer la totalité du texte en respectant les proportions, comme dans un résumé de texte, mais plutôt de retenir les idées dont l'apprenant a besoin pour réussir la tâche précise qu'on lui assigne dans le cadre d'un cours en particulier. Le contenu est développé en fonction des recherches que nous avons déjà citées. Il s'appuie sur (Gharbi, 2006) (Fig. 1) et des sites Internet qui présentent des savoirs de terrain, comme

(La lecture et l'étude du cégep régional de Lanaudière, 2012). Nous demandons aux apprenants d'utiliser les principaux outils d'annotation listés dans la figure 1 à bon escient pour sélectionner les éléments importants d'un paragraphe. Ce bref exercice est suivi d'une courte discussion (réponses aux questions et questionnement du chercheur au besoin), puis d'un autre bref exercice, et ainsi de suite. L'atelier donne aux apprenants - à l'aide d'exemples - des méthodes de réflexion, tant sur l'efficacité des notes que sur la mise en pratique de ces dernières. Il fournit également des exemples pratiques d'annotations efficaces avec un texte et son corrigé (annexe VIII). Le but étant de dégager les thèmes principaux du texte à partir de ces annotations. Les participants sont encouragés à prendre des notes lors de ce processus. Cet ensemble d'exercices doit ouvrir la porte à une réflexion des apprenants sur leur propre façon de procéder. De surcroît, la mise en application durant le second test (celui d'après atelier) vient encore, logiquement, renforcer l'apprentissage en offrant une pratique supplémentaire.

L'atelier en classe représente la partie la plus importante des interactions que nous avons avec les participants et vient s'ajouter aux informations collectées lors du questionnaire. Le chercheur intervenant essaie d'interroger le plus d'apprenants possible quant à leurs choix de sélection des éléments importants du texte et à leurs stratégies, de façon leur donner un maximum d'outils dans le temps imparti.

4.3.8.1 Déroulement des deux tests relatifs à l'atelier de prise de notes

Les tests sont deux lectures obligatoires préalables au cours de philosophie dans lequel nous intervenons. Pour des raisons pratiques, leur longueur est limitée à trois pages avec des interlignes suffisants pour pouvoir annoter. Les deux tests sont tous deux minimalement constitués de trois thèmes importants, lesquels comprennent chacun des sous-thèmes. Leur sélection est validée par l'enseignant-hôte qui nous fait bénéficier de son savoir expérientiel, comme nous l'avons décrit dans la section « Entrevue auprès des enseignants ».

Les Consignes qui sont données aux apprenants sont simples et similaires pour les deux tests. Un feuillet comportant le texte à étudier leur est remis. Ils doivent, dans le temps alloué, annoter le texte et inscrire les idées principales au verso du feuillet. Une

fois ces travaux ramassés, nous avons à notre disposition les thèmes sélectionnés, mais aussi le chemin – en l’occurrence, les annotations – qui a conduit au résultat.

4.3.8.2 *Présentation des textes soumis aux répondants*

Avant de procéder à la présentation des textes soumis, rappelons que nous nous situons au tout début du collège et que nous nous adressons à des lecteurs avancés, mais que le niveau littéraire des textes doit demeurer accessible. Les textes sur lesquels nous travaillons constituent des lectures obligatoires pour les apprenants. Généralement l’enseignant les remet en contexte, en les resituant ici dans l’Antiquité, par exemple. Afin que notre atelier soit réalisable dans un laps de temps limité, la longueur des textes choisis par l’enseignant-hôte reste limitée. Par conséquent le nombre de thèmes qu’ils contiennent l’est également. Rappelons aussi que ces deux textes sont présentés à tour de rôle aux répondants suivant la description méthodologique présentée précédemment. Voici une présentation des textes.

Le premier, extrait de « L’univers, les dieux, les hommes » (annexe IX), relate le mythe de Prométhée et de Pandore. Son auteur, Jean-Pierre Vernant, écrit d’une façon classique. Il utilise un vocabulaire accessible au niveau collégial et formule les thèmes de manière structurée, sans paraboles et sans phrases complexes. Constitué de 1229 mots, l’extrait sélectionné s’étend sur trois pages.

Le second texte est écrit par l’enseignant-hôte lui-même (Annexe X) est un extrait de « Le pouvoir et le désir ». Contrairement au premier texte, il comporte des sous-titres : « Le pouvoir et le désir » et « L’espérance est-elle un mal? ». Comme nous l’avons vu dans le contexte théorique, les titres et les sous-titres sont de nature à aider le lecteur. De plus, le texte est rédigé dans une forme plus moderne et donc un peu plus accessible pour les collégiens que celui de Jean-Pierre Vernant. Ce qui peut donner un léger avantage en termes d’intérêt pour le répondant. Il traite également du mythe de Pandore et Prométhée, mais n’évoque pas certains thèmes abordés par Jean-Pierre Vernant. Il comprend 1219 mots et comporte trois pages, tout comme le premier texte. En fait, les deux textes sont de longueur égale et ils contiennent un nombre de thèmes assez proche.

4.3.8.3 Administration de l'atelier

L'atelier est administré entre les deux tests, dans le but de faciliter notre intervention et de la réduire à une présence unique du chercheur. À cause de cet emploi du temps, les apprenants doivent se sentir d'autant plus concernés par celui-ci que les évaluations des tests que nous donnons compteront pour le cours. Nous espérons également que le fait de répondre au premier test incite les apprenants à adresser des questions qui sont encore fraîches dans leur mémoire lors de l'atelier. Comme nous l'avons vu précédemment, l'interaction est favorisée au maximum à cause du format atelier et de la possibilité qu'ont les apprenants et le chercheur intervenant de se poser mutuellement des questions. Nous incitons d'ailleurs autant que possible les apprenants participants à interagir tout au long de l'atelier. Notre matériel didactique est composé d'une présentation PowerPoint qui guide le déroulement de l'atelier (annexe VIII) et d'un exemple de texte corrigé (annexe IX).

L'atelier commence par un ordre du jour comprenant les sept points suivants : Résumé et prise de notes (distinction entre les deux) - Les éléments importants, exemples - Des visions différentes - Les objectifs de prise de notes - Les techniques les plus employées – Exercices - Questions. D'emblée, une distinction est établie entre le résumé et la prise de notes, de sorte que les apprenants ne soient pas tentés de restituer le texte au complet et non les thèmes principaux qui le composent. Des exemples d'éléments importants d'un texte sont ensuite donnés et des thèmes sont dégagés. Le chercheur énonce l'exemple d'une histoire simple avec cinq interprétations différentes selon que les personnes qui la rapportent proviennent de différents domaines professionnels (psychologie, mathématiques, gymnastique, etc.). Cet exemple conduit aux objectifs de prise de notes, autrement dit à ce que le « noteur » se donne pour but de retenir d'un texte (éléments culturels, mythologiques, thèmes principaux avec un but précis, etc.). Nous montrons quelles sont les techniques les plus courantes de prise de notes avec des commentaires sur les plus efficaces. Nous prenons en exemple un texte simple. Nous cherchons à l'annoter collectivement et à en dégager les thèmes principaux, puis nous montrons par la suite le corrigé. Dans le temps restant, nous faisons une mise en pratique sur une partie de texte correspondant aux lectures obligatoires que les collégiens doivent effectuer dans le cadre du cours de philosophie.

Dans cette portion de l'atelier, nous cherchons à ce que les apprenants distinguent les thèmes des sous-thèmes. Nous conservons enfin un laps de temps de cinq minutes pour pouvoir répondre à d'éventuelles questions.

4.3.9 Journal de bord du chercheur

Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, les constatations du chercheur sont consignées dans un journal de bord. Ce dernier est utilisé dans toutes les démarches reliées au terrain, à savoir : les interactions que nous avons avec les enseignants, la préparation du questionnaire, la préparation de l'entrevue avec les enseignants, notre venue dans la classe, les questions posées par les apprenants, nos impressions et les faits significatifs qui peuvent se produire au cours de ces démarches. Aussitôt qu'il y a matière à interprétation lors de l'analyse des données, le journal de bord est consulté dans le but d'avoir le regard le moins biaisé possible. En effet, les écrits qui figurent dans ce journal ont pour avantage de ne pas se modifier avec le temps, comme peut le faire notre mémoire à propos de faits vécus (Van der Maren, 2004). Nous avons donc à notre disposition un nombre de faits relatés, figés sur le papier, tels qu'ils se produisent à un instant précis. La possibilité de consulter à froid les données du journal de bord et de les utiliser aussi souvent que possible doivent donc permettre au chercheur une plus grande objectivité. Les analyses n'en sont, il nous semble, que plus précises.

4.4 Méthodologie d'analyse des données

4.4.1 Volet 1 – Les enseignants

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants nous permet de comparer les données que nous avons recensées lors de nos lectures d'écrits scientifiques et le portrait qu'ils nous dressent du terrain. Certaines expériences peuvent peut-être trancher avec les connaissances théoriques les plus rependues. Notre rôle est alors de comparer ce que nous voyons sur le terrain avec ce que nous avons lu dans les livres et de trier parmi ces informations quelles sont celles qui sont directement reliées à notre sujet de recherche et qui sont vérifiables. Alors, nous pouvons les inclure dans le portrait du terrain servant de mise en contexte de notre étude, ou nous pouvons simplement les

rapporter comme des pistes de recherche à l'attention de celles et de ceux qui voudront, nous l'espérons, poursuivre les études dans ce domaine.

4.4.2 Volet 2 – Les apprenants

L'analyse des données recueillies auprès des apprenants vient remettre en contexte les perceptions de ces derniers. Lorsque nous leur demandons, *via* le questionnaire, ce qu'ils pensent de la prise de notes et quel est leur jugement sur leur propre performance, il est possible de voir à quel point leur évaluation d'eux-mêmes est précise, ou, *a contrario*, dans quelle mesure ils se trompent. Nous pouvons logiquement comprendre s'ils sont ou non conscients de leur besoin de s'améliorer et dans quelle proportion ils doivent idéalement le faire. Avec de la chance, il est peut-être même possible que nous assistions chez eux au déclenchement d'un processus de métacognition relatif à la prise de notes possible à documenter.

4.4.3 Volet 3 – Les tests et l'atelier

L'analyse des données recueillies par le chercheur permet de quantifier les impacts de l'atelier qu'il anime, notamment en mesurant la différence entre les stratégies utilisées et les thèmes restitués par les apprenants avant l'atelier et après l'atelier. Elle doit aussi – nous l'espérons – aider à mieux cerner le terrain et à comprendre quels sont les défauts de la recherche : quels points de la méthodologie peuvent être améliorés, quels éléments de la recension des écrits fait défaut. De sorte que le point de vue du chercheur gagne en objectivité et en maturité et qu'il peut émettre des recommandations sur le sujet précis de la prise de notes. À la toute fin de l'analyse, nous nous efforçons de conclure en rappelant brièvement les différentes étapes de notre intervention et en la replaçant dans le contexte de l'établissement dans lequel nous avons pu travailler.

4.4.4 Validité de l'analyse des résultats

Dès lors que nous pouvons comparer des données recueillies dans des conditions rigoureusement identiques pour le même échantillon et dans le même contexte, nous pensons que la validité de nos données pour les tests est optimale. Par contre, les données récoltées auprès des professeurs et des étudiants et le journal de bord sont teintées par les personnalités des individus qui participent et, comme nous l'avons

mentionné dans la section précédente, doivent faire l'objet d'un tri et d'une analyse. Nous devons être aidés dans cette démarche par la triangulation qui peut, en principe, mettre en perspective « l'incidence humaine » dans la mesure où elle permet de prendre du recul par rapport aux situations vécues lors de la collecte des données auprès des individus. Les recoupements à tête reposée à partir de matériel devenu statique et sur lequel nous pouvons revenir autant que bon nous semble doit également nous aider à prendre de la distance par rapport aux affirmations ou aux impressions des sujets rencontrés (Van der Maren, 2004).

Il nous est difficile à ce stade de prévoir dans quelle mesure nous pouvons prétendre à une généralisation des résultats. Nous sommes conscients de travailler de manière qualitative, approche qui ne rend pas les généralisations des résultats « naturelles ». Cependant, si nous pouvons nous assurer que certains éléments du contexte dans lequel nous travaillons s'avèrent les mêmes que ceux de tous les autres cégeps, nous pouvons peut-être envisager une généralisation limitée dans le contexte de ces éléments précis.

4.5 Retour sur les liens entre les questions de recherche et la collecte des données

Les données acquises au contact des différents acteurs du terrain rencontrés, à savoir : les entretiens avec les enseignants, le questionnaire rempli par les apprenants et notre journal de bord permettent, logiquement, de donner un portrait du contexte d'apprentissage dans lequel nous évoluons. La forme de ces données est certainement hétéroclite et nous devons probablement procéder à un tri tout au long d'une démarche itérative pendant la rédaction du mémoire. De plus, nous pouvons d'ores et déjà énoncer que les formulaires de test (textes annotés, plus thèmes sélectionnés) remplis par les étudiants, tant de la première que de la deuxième partie nous sont de la plus grande utilité pour répondre à notre question de recherche. Ils constituent la clé de notre démonstration sur l'impact de l'atelier, puisque nous pouvons quantifier « l'avant » et « l'après » atelier.

5 L'ANALYSE DES RÉSULTATS

5.1 Introduction

Ce chapitre nous permettra de remettre en contexte et d'analyser les trois volets de notre recherche soit : le point de vue des enseignants, le point de vue des apprenants et les tests effectués par les apprenants. Nous présenterons la façon dont nous avons sélectionné les thèmes des deux textes utilisés pour les tests – à partir des données de l'enseignant-hôte et de celles des répondants. Nous comparerons les stratégies utilisées et la restitution des thèmes avant et après l'atelier de prise de notes. Nous terminerons ce chapitre par une section exposant les limites de notre recherche.

5.2 Volet 1 – Contexte et analyse du point de vue des enseignants

Afin de donner une vue d'ensemble, nous présentons ici un tableau récapitulatif des contacts pris avec les enseignants, de leurs profils respectifs et des interactions que nous avons eues avec eux dans le cadre de cette recherche.

	Type de contact	Profil	Interaction avec notre recherche
Enseignant 1	Entrevue téléphonique	Plus de 20 années d'expérience	Confirme notre intuition de recherche et facilite la prise de contact avec l'enseignant-hôte
Enseignant 2 (enseignant-hôte)	Entrevues téléphoniques et entrevues sur le terrain	4 années d'expérience	Répond au questionnaire Préparation de l'atelier ensemble Informe les apprenants de notre venue Nous reçoit dans sa classe
Enseignant 3	Entrevue sur le terrain	25 années d'expérience	Répond au questionnaire

Fig. 2 Les enseignants rencontrés

Lors de notre travail de terrain, nous communiquons avec trois enseignants. Le premier d'entre eux possède plus de vingt années d'expérience. C'est lui qui nous a ouvert la porte du département de philosophie du cégep de Saint-Hyacinthe. Il se montre intéressé par notre sujet de recherche. L'intuition de départ de notre étude selon laquelle les enfants du chercheur et leurs camarades qui ont fréquenté le cégep éprouvaient généralement des difficultés à retenir l'essentiel des textes sur lesquels on leur demandait de travailler lui est présentée, comme elle le sera par la suite aux deux autres

enseignants-informateurs. Il confirme d'emblée qu'il rencontre cette difficulté dans sa pratique d'enseignement. Sa réponse est rapide. On ressent qu'il maîtrise totalement le sujet et qu'il s'est déjà préoccupé de la question. Son point de vue est arrêté. On le sent fort de son expérience. Il explique rapidement que rien n'est vraiment fait à ce sujet sur une base institutionnelle. La peur du chercheur de donner des détails pour ne pas influencer les enseignants-répondants est vite dissipée en voyant que le fait d'exposer ses travaux ne va d'aucune sorte influencer les réponses de son interlocuteur et qu'il fera part de toute façon de son savoir expérientiel – quel que soit l'avis du chercheur. Il expose les problèmes qu'éprouvent ses étudiants à restituer les idées principales et même à comprendre des textes de philosophie. Ne donnant pas lui-même le cours du niveau qui nous intéresse en janvier, il propose aussitôt de s'impliquer lors de la prochaine réunion départementale pour trouver un enseignant-hôte et un autre informateur. Cette conversation se déroule par téléphone, avec comme but de créer le contact et sans que le guide d'entretien avec l'enseignant soit appliqué de façon formelle. Il en ressort que le premier informateur valide la pertinence de la recherche. De surcroît, son implication immédiate démontre son intérêt pour le sujet.

Notre second informateur a accepté le rôle d'enseignant-hôte. Il possède quatre années d'expérience dans l'enseignement de la philosophie. Il voit rarement les étudiants prendre des notes. Il observe qu'environ la moitié d'entre eux surlignent plutôt les textes, qu'ils réalisent en moyenne deux lectures en diagonale parmi leurs lectures obligatoires dans l'attente que l'enseignant leur fournisse les idées principales des textes en classe, par la suite. Il estime à sept sur dix que les documents qu'il distribue en classe peuvent se substituer à des notes, alors que les travaux qu'il donne à faire requièrent absolument une prise de notes. Il se déclare incapable de déterminer avec exactitude si les étudiants ont pris ou non des notes à la vue de leurs résultats, particulièrement pour ceux qui ont des résultats moyens. « On pense que les très bons ont pris des notes alors que les très mauvais n'en ont pas pris ». Il croit que notre étude ne tient pas compte de ceux qui prennent des notes sur un cahier séparé, mais que notre question de recherche est pertinente et qu'il observe globalement un réel problème quant à la prise de notes de ses étudiants dans leur pratique.

Le troisième informateur est un enseignant qui possède 25 années d'expérience. Il confirme que ses étudiants éprouvent des difficultés à prendre des notes.

« En première année, les apprenants sont très « extérieurs » au texte. Il faut leur faire prendre conscience de la philosophie du texte. Ils sont très peu familiers avec la prise de notes. Les profs doivent les exercer à faire de la métalecture. Le texte représente plus un instrument de compréhension qu'autre chose ».

Sa longue expérience lui permet d'affirmer qu'au début des années 90, environ 80% des apprenants renaient les idées principales des textes, contre approximativement 50% aujourd'hui. Il pense que 15% à 20% des étudiants prennent des notes pour leurs lectures obligatoires contre 75% à 80% pendant le cours et que la moitié d'entre eux prennent de « bonnes notes ». Il évalue à huit sur dix le fait que les documents qu'il distribue peuvent se substituer aux notes de cours. Il justifie cette réponse en soulignant que ces documents sont élaborés dans un but de simplification des textes à étudier. Il pense que le lien entre la prise de notes et les résultats aux contrôles est réalisable neuf fois sur dix et que les travaux donnés aux étudiants requièrent absolument une prise de notes pour les lectures. Il affirme qu'en voyant les travaux, il peut déduire si oui ou non une prise de notes a été effectuée à partir des lectures obligatoires et que l'incidence de la prise de notes sur le résultat des travaux peut être évaluée à neuf sur dix. La question que nous avons oubliée dans notre questionnaire selon lui est « Pensez-vous que vous pourriez gagner quelque chose à prendre des notes? ».

Rappelons que l'entrevue est menée selon le guide d'entretien pour le deuxième et pour le troisième informateur. Le deuxième informateur paraît plus nuancé que le troisième qui ne démontre pas vraiment comment il définit un lien de manière formelle entre les résultats et la prise de notes. Nous constatons par contre qu'il y a accord sur le fait que peu d'étudiants prennent des notes à partir de leurs lectures obligatoires et que les travaux donnés par les enseignants requièrent un travail de prise de notes. Nous remarquons que les trois interlocuteurs ont à cœur de participer à notre recherche en donnant leur point de vue et qu'ils avaient à la fois des idées précises et des préoccupations sur le sujet. Il ressort de ces trois entretiens que nos informateurs sont persuadés - à la vue de leur pratique d'enseignement quotidienne - que la prise de notes pose un réel problème aux étudiants. Notons qu'ils ont répondu avec rapidité et conviction sur ce point. Le fait que rien ne soit mis en place d'un point de vue formel a

été évoqué dans leurs réponses respectives. L'évolution de plus en plus préoccupante de la situation est fortement mise en avant par l'un d'entre eux. La crédibilité de son expérience ajoute un élément non négligeable à notre contexte théorique puisqu'il n'existe à notre connaissance aucune étude longitudinale sur la prise de note au niveau du cégep. Peu d'apprenants ont recours à la prise de notes. Les documents que nos deux derniers interlocuteurs conçoivent comme support de cours remplacent la prise de notes dans une large mesure (sept et huit sur une échelle de dix). Nos trois informateurs ont décelé un problème majeur dans la sélection des thèmes principaux, et les deux derniers nous disent clairement qu'ils doivent se substituer aux étudiants dans le tri des thèmes importants des textes de philosophie. Cette affirmation nous fait revenir de façon détournée encore une fois sur la compréhension en lecture.

5.3 Volet 2 - Contexte et analyse du point de vue des apprenants.

Comme nous l'avons fait dans la section précédente pour les enseignants et dans le but de donner une vue d'ensemble, nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif du profil des sujets apprenants rencontrés dans le cadre de cette recherche.

Caractéristiques des sujets apprenants	Description
Recrutement	Apprenants du cégep visité
Profil d'âge	Âge scolaire (pas d'étudiants adultes)
Type d'étudiants	Étudiants à temps plein
Mixité des répondants	Institution mixte, mais pas de données précises à cause de l'anonymat
Expérience au collégial	Début de deuxième session
Expérience en philosophie	Premier cours de philosophie
Contexte de présence	Cours obligatoire
Motivation supplémentaire	Tirage de présence

Fig. 3 Portrait des sujets apprenants

Resituons maintenant le questionnaire d'un point de vue chronologique. Il a été distribué en même temps que le formulaire d'information et de consentement lors de la

présentation de cette recherche à deux classes distinctes, en vue de notre intervention quelques jours plus tard. Les apprenants de ces deux classes suivent le même jour, de façon consécutive, leur premier cours de philosophie. Dans le système collégial québécois, ce cours est obligatoire. Les collégiens de première année entreprennent leur deuxième session, ce qui correspond exactement au moment de l'intervention que nous avons choisi. Rappelons que le début du second trimestre d'études collégiales offre pour notre recherche un double avantage : nous trouver en présence d'apprenants très récemment arrivés du cycle secondaire, mais qui connaissent maintenant la façon dont se déroulent les études collégiales, puisqu'ils ont intégré le cégep environ quatre mois plus tôt.

Le questionnaire a pour but de comprendre la situation de la prise de notes sur le terrain, telle que vécue par les apprenants. Ces derniers bénéficient de 15 minutes pour le remplir en classe, mais doivent le rendre en réalité trois jours plus tard ; il en résulte qu'ils peuvent revenir sur leurs réponses s'ils en ressentent le besoin ou remplir le questionnaire au complet s'ils n'ont pas eu le temps de le faire entièrement avant.

En revenant au point de vue ethnographique de notre démarche décrit dans le contexte théorique, les apprenants se sont fait prévenir de la venue d'un chercheur dans le cadre de leur cours obligatoire de philosophie. L'enseignant-hôte leur a stipulé que la participation au questionnaire ne représente pas une obligation, mais que leur présence est requise - qu'ils remplissent ou non le questionnaire. Même si le formulaire de consentement leur présente explicitement la confidentialité de nos recherches, leur droit de retrait et la compensation proposée, ces trois éléments leur sont répétés de vive voix avant le début de l'atelier et une réponse à leurs éventuelles questions leur est proposée, de sorte qu'un climat de confiance puisse s'instaurer. De surcroît, le fait qu'on ne soit pas en mesure de les identifier par la suite leur est souligné. Il leur est également rappelé de ne pas inscrire leurs noms sur les documents qu'ils remplissent, ce qui vient renforcer la crédibilité de la confidentialité de notre étude. Il résulte de cette démarche que nous avons obtenus 45 réponses au questionnaire. Il nous semble primordial de rapporter et que ce nombre nous servira de base tout au long de notre analyse.

Nous choisissons de restituer la totalité des réponses sous forme de fichier Excel de façon à pouvoir les visualiser facilement et aussi pour qu'il soit aisément possible de

retourner rapidement sur ces réponses et de les comparer aux copies des apprenants. Ceci peut permettre par exemple de vérifier si ceux qui disent utiliser les stratégies mentionnées dans le questionnaire le font effectivement ou non. Selon notre besoin, l'outil informatique offre également la possibilité de comptabiliser les réponses, d'établir des moyennes et même de corrélérer des séries de réponses. Nous pouvons donc, à partir de ces données, situer la perception globale de notre échantillon sur l'importance de la prise de notes dans le succès de la réalisation de leurs travaux, par exemple. Pour des raisons de facilité d'analyse, nous avons scindé le questionnaire en cinq parties. La première partie comprend huit questions, toutes en lien avec l'importance de la prise de notes.

La première question que nous posons sert savoir si les collégiens ont ou non recours à la prise de notes : « Est-ce que tu prends des notes lorsque tu fais tes lectures de philosophie (lectures en cours et/ou lectures obligatoires)? ». 36 d'entre répondent qu'ils y ont recours, alors que neuf prétendent ne pas prendre de notes. Ceci constitue une proportion de 80% ou de quatre apprenants sur cinq qui prennent des notes dans notre échantillon. Même si, et nous le répéterons tout au long de cette analyse, nous nous situons dans le cadre d'une recherche qualitative et qu'il ne serait pas scientifique de vouloir généraliser nos résultats, nous pouvons maintenant prétendre que la pratique de la prise de notes s'avère répandue dès le début du collégial pour les apprenants participant à notre étude.

La deuxième question évoque le succès et ne concerne que ceux qui ont répondu « oui » à la première question : « Si oui, sur une échelle de 1 à 10 (1 pas important du tout, 10 extrêmement important), quelle importance accordes-tu à la prise de notes dans le succès de la réalisation de tes travaux? ». Le répondant 14 qui affirmait ne pas prendre de notes a cru bon de répondre quand même à cette question. Ceci laisse présumer que le fait de ne pas prendre de notes ne correspond pas à ce qu'il aimerait faire, d'autant plus qu'il estime à huit sur 10 l'importance de prendre des notes dans le succès de la réalisation de ses travaux. Aussi, nous décidons de tenir compte de cette note dans le résultat moyen des réponses et nous constatons que l'importance de la prise de notes dans le succès des travaux est évaluée à 7,24 sur dix par notre échantillon de répondants.

La troisième question concerne uniquement ceux qui déclaraient ne pas prendre de notes : « Sinon, pourquoi ne prends-tu pas de notes? (Entoure la ou les lettre(s) approprié(es) ». les choix possibles sont les suivants : a) Pas le temps, b) pas intéressé par le cours, c) Semble inutile, d) Je travaille à partir des textes explicatifs distribués par l'enseignant, e) Autre. Le répondant numéro 16 qui avait répondu « oui » inscrit une sélection à cette réponse, mais nous décidons de ne pas la retenir, à cause de l'incohérence qu'elle suscite. Sur un total de neuf « non-noteurs », seul le répondant cinq opte pour un choix multiple (a,c,d). Personne ne choisit la réponse b. Quatre autres répondants que le cinq trouvent inutile le fait de prendre des notes. Trois autres répondants que le cinq travaillent à partir des textes explicatifs distribués par l'enseignant. Enfin, nous avons récolté cinq commentaires : « C'était le premier cours de la session », « Je me débrouille sans notes », « C'est le premier cours », « Je prends les notes importantes avec les documents distribués par Internet suite au cours », « Premier cours de philo - jamais lu de textes encore ». À la vue de ces dernières réponses, il est possible que certains répondants aient compris que ce questionnaire ne s'appliquait qu'au cours de philosophie. Il paraît cependant surprenant qu'un seul d'entre eux ne prenne pas de notes à cause du manque de temps et que personne ne retienne le manque d'intérêt pour le cours en tant que motivation pour la non prise de notes.

Vient ensuite la question visant la perception de l'efficacité personnelle lors de la prise de notes : « Sur une échelle de 1 à 10 (1 pas efficace du tout, 10 extrêmement efficace), quelle perception as-tu de l'efficacité de ta prise de notes ? ». Seuls quatre collégiens sur 45 perçoivent leur efficacité en dessous de la note moyenne de cinq. Un apprenant répond avec une note de deux, un autre avec un trois et les deux autres s'adjugent un quatre sur dix. De l'autre côté du spectre de la perception, 16 répondants évaluent leur efficacité à au moins huit sur dix, alors que la moyenne du groupe se situe à sept sur 10. Il apparaît donc que seulement un étudiant sur 15 a la sensation d'éprouver des difficultés quant à la prise de notes. En fonction des résultats que nous observerons par la suite, nous reviendrons sur le réalisme de cette perception.

La question concernant l'amélioration de l'efficacité se pose comme suit : « Sur une échelle de 1 à 10 (1 pas important du tout, 10 extrêmement important), te semble-t-il

important d'améliorer l'efficacité de ta prise de notes ? ». 30 répondants accordent une note de sept ou plus (15 notes de 10, 9 notes de 9 et 6 notes de 8). Il semble donc que le fait d'améliorer l'efficacité de sa prise de notes soit majoritairement considéré comme un besoin dès lors qu'on soumet la possibilité de le réaliser à notre échantillon. Notons une contradiction avec ce qui a été répondu à la question précédente. Si on assiste a priori à une autosatisfaction d'une part et à un besoin d'amélioration d'autre part – et ceci à propos du même sujet - une analyse croisée des deux questions permet toutefois de mettre certains éléments de réponse davantage en évidence. D'un point de vue logique, il est possible de considérer que lorsqu'on a une bonne ou une très bonne perception de son efficacité dans un domaine, il semble secondaire de chercher à l'améliorer. Ceci explique peut-être pourquoi, les six répondants qui disent prendre des notes et qui accordent une note de quatre ou moins à l'importance de l'amélioration ont tous une perception de leur efficacité égale ou supérieure à sept sur dix (Fig. 4).

Numéro du répondant	1- Prise de notes	2- Importance dans succès	4- Perception de l'efficacité	5- Importance d'améliorer
43	Oui	10	9	3
11	Oui	8	7	4
21	Oui	8	7	4
13	Oui	7	8	4
18	Oui	7	7	4
31	Oui	6	7	4

Fig. 4 - Relation entre la perception d'efficacité des apprenants et leur envie de s'améliorer.

La même logique s'applique probablement aux neuf répondants qui disent ne pas prendre de notes, car un seul d'entre eux qui concède avoir une efficacité inférieure à six sur dix (trois sur dix) accorde aussi peu d'importance à l'amélioration (même note de trois sur dix). Son condisciple qui perçoit une efficacité de quatre sur dix estime ses besoins d'amélioration à huit sur dix (Fig. 5). De façon générale, l'importance de

Numéro du répondant	1- Prise de notes	2- Importance dans succès	4- Perception de l'efficacité	5- Importance d'améliorer	6- Atelier pourrait aider
2	Non		7	8	7
4	Non		7	9	10
7	Non		8	7	7
14	Non	8	7	9	8
19	Non		3	3	8
24	Non		6	10	9
25	Non		6	8	8
38	Non		7	6	8
42	Non		4	8	8

Fig. 5 - L'importance d'améliorer leur prise de notes pour ceux qui déclarent ne pas prendre de notes actuellement.

s'améliorer s'établit en moyenne à sept et demi sur dix pour ceux qui ne prennent pas de notes et à huit sur dix pour ceux qui en prennent. On peut donc dire que les répondants de notre échantillon considèrent leur amélioration de prise de notes comme importante.

La suggestion d'un atelier de prise de notes est énoncée par le biais de la question suivante : « Sur une échelle de 1 à 10 (1 pas du tout, 10 tout à fait), te semble-t-il qu'un atelier de prise de notes pourrait t'aider dans tes études ? », les apprenants répondent favorablement, avec une moyenne de 7,8 sur dix, bien que cette proposition nécessite une charge de travail supplémentaire pour eux. Ce sentiment qui correspond logiquement aux réponses à la question précédente s'avère conforté par la question suivante : « Sur une échelle de 1 à 10 (1 pas important du tout, 10 extrêmement important), te semble-t-il que la prise de notes peut être utile pour toi dans d'autres matières et/ou au cours de la suite de tes études ? » à laquelle les répondants attribuent une note moyenne de 8,9 sur dix.

Numéro du répondant	5- Importance d'améliorer	6- Atelier pourrait aider
37	9	10
32	9	10
30	9	10
17	10	10
48	10	10
28	10	10

10	10	10
45	10	10
34	10	10
1	10	10
29	6	10
46	9	10
33	9	10
3	10	9
12	10	9
44	10	9
Corrélation		0.55764431

Fig. 6 – Il existe une corrélation importante entre les répondants qui perçoivent l'importance de s'améliorer, ceux qui pensent qu'un atelier de prise de notes pourrait les aider et ceux qui croient que la prise de notes peut être utile dans d'autres matières que le cours de philosophie.

Dans la figure ci-dessus (Fig. 6), une forte corrélation entre les réponses aux trois questions ne peut être mise en doute pour notre échantillon (la corrélation est visible avec la question six comme référence).

Enfin, pour conclure cette section, nous donnons la possibilité aux répondants de choisir un autre moyen qui leur serait utile, en dehors d'un atelier de prise de notes, et nous leur offrons trois options : « Cours facultatif, cours de prise de notes intégré au programme, autre ». 23 d'entre eux optent pour le cours facultatif, 18 pour le cours de notes intégré au programme et 3 choisissent d'inscrire les commentaires spécifiques suivants : « Le CAF (Centre d'aide en Français) », « aucun », « Cours obligatoire dès la première session ». Nous constatons donc qu'un peu plus de 80% des répondants de notre étude sont prêts à recevoir de l'aide pour prendre des notes de façon plus efficace. En voyant ces résultats, il nous semble que, dès lors que nous exposons des étudiants de première année du collégial de notre échantillon à une réflexion sur l'utilité de la prise de notes, ces derniers ressentent majoritairement éprouver des besoins quant à leur amélioration dans ce domaine. Même ceux qui ont accordé la plus petite note à l'importance de la prise de notes dans le succès de la réalisation de leurs travaux (Fig. 7) donnent une importance élevée à l'amélioration de leur efficacité (moyenne de 9.29 sur 10) et manifestent une grande ouverture à un atelier (moyenne de 9 sur 10).

Numéro du répondant	1- Prise de notes	2- Importance dans succès	4- Efficacité	5- Importance d'améliorer	6- Atelier pourrait aider
1	Oui	3	2	10	10
29	Oui	5	8	6	10
39	Oui	5	6	9	9
15	Oui	5	8	10	7
27	Oui	5	8	10	8
34	Oui	5	4	10	10
44	Oui	5	5	10	9

Fig. 7 – Même ceux qui ont accordé la plus petite note à l'importance de la prise de notes dans le succès de la réalisation de leurs travaux sont ouverts à participer à un atelier de prise de notes.

La deuxième partie du questionnaire concerne la perception de la prise de notes. Nous donnons le choix aux répondants entre neuf réponses, avec une possibilité de commenter « Autre ». Ils doivent sélectionner trois réponses parmi les énoncés suivants :

a - Un processus qui va de soi, b - Un exercice fastidieux, c - Un mal nécessaire, d - Un outil de compréhension, e - Une aide à la révision, f - Ce qui va rester de l'apprentissage, g - Une aide à la préparation d'une présentation ou du devoir final, h - Un outil qui permet d'établir des relations entre différents cours, i - Les notes de cours sont déjà prises mieux que je ne pourrais le faire moi-même dans les textes explicatifs distribués par l'enseignant, j – Autre.

Les choix se révèlent très orientés vers trois réponses : « Une aide à la révision » remporte 38 suffrages, « Un outil de compréhension » 36 et « Une aide à la préparation d'une présentation ou du devoir final » 27. Viennent ensuite « Un processus qui va de soi » et « Un mal nécessaire » avec chacun neuf choix, « Un exercice fastidieux » avec sept choix, puis « Ce qui va rester de l'apprentissage », « Un outil qui permet d'établir des relations entre différents cours », « Les notes de cours sont déjà prises mieux que je ne pourrais le faire moi-même dans les textes explicatifs distribués par l'enseignant » et « Autre » avec respectivement trois, deux, deux et deux choix.

Il nous semble que deux des trois réponses les plus sélectionnées pourraient être regroupées, car la révision et la préparation d'une présentation ou d'un devoir final s'apparentent à une révision de ce que l'on a appris dans des buts somme toute assez proches les uns des autres. Il ressort que la prise de notes est perçue majoritairement par

les répondants de notre échantillon comme un outil de révision de la matière apprise, à l'aide des thèmes les plus importants retenus par eux. L'outil de compréhension qui vient en deuxième position parmi les choix et qui est sélectionné par 80% des répondants nous rappelle le modèle cognitiviste de la compréhension en lecture. On voit que les thèmes sélectionnés sous forme de notes s'apparentent à la mémoire à long terme, d'une ou de plusieurs lectures, déposée sur papier – dans le but spécifique d'être réutilisée.

Nous sommes cependant surpris que « seulement » deux répondants aient sélectionné la réponse « Les notes de cours sont déjà prises mieux que je ne pourrais le faire moi-même dans les textes explicatifs distribués par l'enseignant ». La faiblesse du score à cette réponse s'explique peut-être par le fait que les apprenants de notre échantillon désirent comprendre et sélectionner par eux-mêmes. Ce besoin intuitif découle sans doute de l'idée que ce que l'on a sélectionné soi-même s'avère plus facile à mémoriser et donc à restituer par la suite, pendant des travaux scolaires de fin de session, par exemple.

La troisième partie du questionnaire concerne les stratégies utilisées. Les apprenants à qui nous demandons de sélectionner les affirmations qui semblent refléter leur pratique de prise de notes donnent 265 réponses, c'est-à-dire presque six chacun. Nous ne retenons ici que celles citées par au moins 20 répondants et nous analysons les résultats en partant des stratégies les moins employées pour finir par celles qui le sont le plus. D'emblée, nous constatons à nouveau l'importance que représente la compréhension en lecture dans le processus de prise de notes. 20 répondants sur 45 consultent un dictionnaire. Cette affirmation des apprenants consultés vient corroborer les dires des enseignants consultés, présentés dans le cadre théorique.

Stratégies utilisées	Nombre de réponses
Surligner, souligner, entourer des mots.	40
Sélectionner des éléments importants	33
Faire une première lecture	31
Relire le texte une ou plusieurs fois	30

Faire des annotations sur le texte	29
Relire tes notes une ou plusieurs fois	22
Consulter un dictionnaire	20
Tracer des flèches pour relier certains mots	15
Faire un lien entre les éléments importants du texte entre eux	14

Fig. 8 – Liste des stratégies de prise de notes les plus utilisées par notre échantillon de répondants.

Respectivement 22 et 30 relisent leurs notes ou le texte une ou plusieurs fois alors, que 31 font au moins une lecture. C'est à partir des lectures et des relectures du texte, le cas échéant, qu'intervient la sélection des thèmes. 29 répondants font des annotations sur le texte, 33 sélectionnent les éléments importants et 40 surlignent, soulignent ou entourent des mots. Les sélections les plus retenues dans notre questionnaire (Fig. 8) correspondent aux résultats du tableau de (Gharbi, 2006) qui relève les stratégies utilisées pendant la lecture dans la section « souvent » (signifiant dans le tableau souvent utilisées), à l'exception de la stratégie « Avancer/reculer d'une ou plusieurs pages » qui ne s'applique pas à notre étude, vu la brièveté du texte et le support papier.

Parmi les réponses les moins retenues, on constate que les options « Tracer de flèches pour relier certains mots » et « Faire un lien entre les éléments importants du texte entre eux » ne sont cochées respectivement que par 15 et 14 participants. Ceci indique que peu de répondants de notre échantillon procédaient à des liens à l'occasion de la prise de notes avant notre atelier.

La quatrième partie du questionnaire cherche à hiérarchiser sept difficultés rencontrées lors de la prise de notes. Cette section, disposée stratégiquement à la fin du questionnaire, demande aux nouveaux collégiens d'évaluer chaque affirmation sur une échelle de 10 (1 pas important du tout, 10 extrêmement important). La figure ci-dessous (Fig. 9) avec la moyenne des réponses pour chaque affirmation donne un aperçu de la perception des apprenants.

Liste des difficultés rencontrées	Note moyenne sur 10
Isoler les éléments importants du texte	6.53
Trier les éléments importants repérés dans le texte	6.49
Établir une stratégie de prise de notes	6.16
Le manque de temps	6.1
Relire les notes	6.1
Hierarchiser les éléments importants repérés dans le texte	6
Faire des abréviations	4.9

Fig. 9 – Liste des difficultés rencontrées par les répondants de notre échantillon en ordre d'importance.

La difficulté la plus retenue a encore une fois trait à la compréhension en lecture, puisque les étudiants éprouvent visiblement des difficultés à isoler les éléments importants du texte. Nous avons, peut-être à tort, établi une distinction entre les notions d'isolement, de tri et de hiérarchisation des éléments importants, car, si ces étapes ont réellement lieu de façon distincte d'un point de vue scientifique, elles semblent peut-être ne constituer qu'un seul et même processus dans l'esprit des répondants. Le manque de temps, largement documenté par (Piolat, 2004), se manifeste aussi comme une difficulté importante, presque à égalité avec la relecture des notes. Nous constatons par contre que le fait d'avoir recours à des abréviations semble constituer un obstacle moins important pour les répondants de notre échantillon.

La dernière partie du questionnaire est facultative. Nous demandons aux répondants s'ils ont des commentaires sur la prise de notes. Seulement quatre d'entre eux ont jugé bon d'inscrire un commentaire dans cette section. Voici leur retranscription : Répondant 11 « La prise de notes t'aide facilement à retenir ce que tu veux, car c'est toi-même qui écris et/ou surligne », répondant 17 « J'ai de la difficulté à savoir et comprendre qu'est-ce qui est important à savoir et retenir pour une évaluation », répondant 30 « Ceci risque de m'aider beaucoup dans ce cours ou même pour tous mes autres cours », répondant 31 « Je ne prends pas beaucoup de notes, mais je réussis très bien mes lectures et les tests qui vont avec ». On peut déduire de ces commentaires que les perceptions sont très partagées entre les répondants qui pensent avoir besoin d'aide et ceux qui considèrent l'inverse.

5.4 Volet 3 - Analyse des résultats des tests effectués par les répondants.

La méthodologie que nous allons utiliser doit en premier lieu servir notre question de recherche. Il nous semble important de comparer de la façon la plus scientifique possible les résultats avant et après l'atelier de prise de notes. Pour cela, comme le ferait un enseignant qui corrige des copies, nous allons au cours de notre collecte observer de quelle façon les résultats, autrement dit, la restitution des thèmes principaux des textes, s'est opérée. Nous pensons que la comparaison des stratégies utilisées avant et après l'atelier nous donne un bon indicateur de l'influence de ce dernier sur la démarche des répondants. En toute logique, l'utilisation judicieuse des stratégies présentées durant l'atelier doit augmenter l'efficacité de l'apprenant lors de la restitution des thèmes principaux. Cette comparaison nous permet de comprendre l'impact qu'a eu ou non l'atelier de prise de notes sur la démarche des répondants de notre étude. Pour analyser les stratégies utilisées, nous avons encore recours à la base de données Excel avec laquelle il s'avère possible de consigner sous forme de tableau le recours ou l'absence de recours à une stratégie ou à une autre et de comparer l'utilisation de ces stratégies avant et après que notre atelier de prise de notes ait été dispensé. Avant tout, nous procédons au relevé des stratégies utilisées sur les copies remises avant l'atelier. Nous allons ensuite relever les stratégies utilisées après pour vérifier que certaines n'apparaissent pas. Grâce à ce repérage itératif, nous établissons une grille qui permet une comparaison cohérente.

Il se révèle par contre plus ardu de comparer des thèmes choisis par les étudiants en utilisant une base de données, car nous devons déterminer si certaines réponses s'équivalent en tant que thème. Aussi, nous choisissons dans un premier temps de transcrire les réponses données telles que nous les trouvons et de tenter par la suite de regrouper certaines d'entre elles en introduisant le moins de subjectivité possible et surtout en décrivant clairement notre démarche d'équivalence.

5.4.1 Choix des thèmes principaux du texte

Le fait de restituer les idées principales d'un texte, tel que nous le formulons dans notre question de recherche doit, selon nous, prendre en compte la qualité des éléments

restitués. Il ne s'agit pas en effet de décréter qu'un apprenant a mieux réussi après l'atelier pour la simple raison qu'il a retenu trois thèmes au lieu de deux avant, par exemple. Il faut juger de la pertinence de ce qu'il a sélectionné.

Deux sources de données s'offrent à nous pour sélectionner les thèmes principaux : les thèmes sélectionnés par l'enseignant et les thèmes restitués par les participants. L'enseignant à qui nous posons la même question qu'aux participants, à savoir quelles sont pour lui les idées principales des textes, nous répond qu'il retient les thèmes suivants :

- pour le premier texte : la chiennerie des femmes - la fécondité des femmes - le dilemme du mariage pour l'homme.
- Pour le deuxième texte : l'homme (Prométhée) est pouvoir et ruse - la femme (Pandore) est désir - neutraliser la démesure en distinguant pouvoir et désir.

Nous colligerons et analyserons les thèmes restitués par les répondants dans la section « Comparaison et analyse des résultats de restitution des thèmes avant et après l'atelier de prise de notes » au cours de laquelle nous les comparerons avec les réponses de l'enseignant.

5.4.2 Stratégies de tri et d'analyse des thèmes restitués par les répondants

De façon à relever les thèmes de la manière la plus fidèle possible, nous transcrivons avec exactitude ce qui a été inscrit par le répondant en restituant même les erreurs d'orthographe. Nous décidons en premier lieu de classer dans la section « résiduel » les réponses clairement inappropriées ; soit qu'elles sont trop vagues, soit qu'elles procèdent d'une erreur de compréhension, soit, enfin, qu'elles ne constituent pas un thème en soi. Par exemple, les réponses telles « souffrance », « questionnement », « catastrophe » recouvrent un trop grand nombre de thèmes possibles et ne permettent pas de comprendre ce que le répondant a voulu indiquer. Lorsqu'un répondant sélectionne un thème que nous ne pouvons pas saisir et qu'il prouve par sa formulation qu'il n'a pas lui-même compris le texte tel : « La femme sans abondance » ou qu'il résume un fait sans en extraire quelque thème que ce soit tel : « Héra offre une jarre d'un contenu indéterminé à Pandore et lui dit de ne pas l'ouvrir », nous devons également classer ces réponses dans la section « résiduel ». Ce tri offre

l'avantage de ne pas avoir à tenir compte d'éléments non signifiants qui viendraient inutilement augmenter nos données. Nous ne gardons donc que les thèmes « intelligibles » dans ce qui devient notre base de données pour l'analyse. Puis nous comparons les thèmes qui ont été sélectionnés avant et après l'atelier par les répondants.

Le tic de langage « versus » ou « vs » dans le thème souvent évoqué « homme vs femme » est considéré comme équivalent de « Rapport hommes – femmes ». Nous relevons aussi une équivalence entre « Rapport désir – pouvoir » et « Désir et réussite ». Il arrive également que ce qui a été considéré comme un thème par l'apprenant n'est pas clair ou suffisant. Prenons l'exemple du mot « différence ». Il ne constitue pas un thème à lui seul. Nous retournons alors dans la copie du répondant 22, texte 2 et nous trouvons dans la marge « différence hommes – femmes ». Cet indice nous permet de préciser le thème en étant sûrs de ne pas faire dire au répondant ce qu'il n'avait pas l'intention d'exprimer. Nous décidons alors de répertorier avec le thème « Rapport hommes – femmes », à cause de la proximité sémantique. Cependant, la chance que les thèmes soient précisés à même le texte ne nous sourit pas à chaque fois. Il nous faut donc classer certaines réponses dans la catégorie « Résiduel », car nous ne pouvons pas les utiliser.

Notons également que nous observons certaines apparences d'équivalences sémantiques telles que « comparaison abeilles et humains » et « humains vs animaux ». En relisant les annotations des différents répondants, nous constatons clairement que certains font allusion aux humains qui travaillent de façon organisée et sans relâche, à la manière des abeilles ; alors que d'autres parlent de l'animalité de l'être humain. Afin de respecter ce qui nous semble la logique de l'apprenant, nous conservons deux catégories distinctes. Il arrive aussi qu'un seul et même thème soit répété deux fois de manière différente. Le répondant 45 relève les thèmes suivants : « Complètent les hommes » et « Les hommes sont supérieurs ». Il nous semble que ce répondant veut évoquer les thèmes : les femmes complètent les hommes et les hommes sont supérieurs aux femmes. Nous classons ces deux thèmes retenus dans la catégorie : « Rapport hommes – femmes ». Vu que nous devons tenir compte de ce qui est rapporté par les répondants, ce thème sera compté deux fois. Un autre exemple qui se répète dans le thème « Rapport hommes – femmes » est celui de la scission du thème. En indiquant « Hommes

travaillent » et « Femmes profitent » le répondant évoque le même thème. Nous catégorisons donc ces deux réponses comme les constituantes distinctes d'un seul thème (Fig. 10).

Thèmes texte 1	Thèmes retenus	Groupe	Participant
Hommes travaillent	Rapport hommes – femmes	2	10
Femmes profitent		2	10

Fig. 10 Deux réponses constituant un seul thème.

Nous utilisons une case bleue vide pour remplacer le demi-thème et nous comptons ces deux demi-thèmes comme un seul thème restitué.

À l'inverse, ce qui est considéré comme un seul thème par un répondant peut receler en réalité deux thèmes (Fig. 11). La réponse : « Elle incarne la divinité (feu) et le prolongement de la vie humaine (enfant) » se subdivise de la manière suivante : « Le feu de Zeus » d'une part et « La fécondité », d'autre part.

Thèmes texte 1	Thèmes retenus texte 1	Groupe	Participant
Elle incarne la divinité (feu) et le prolongement de la vie humaine (enfant)	Feu de Zeus	1	37
découpage du thème ci-dessus	La fertilité	1	37

Fig. 11 Une réponse qui représente deux thèmes.

Les répondants se croient parfois obligés d'expliquer le ou les thèmes qu'ils choisissent : « La vengeance de Zeus qui envoie Pandora, une femme. ». Il est alors plus difficile de statuer. Nous devons dans ce cas reprendre les notes du répondant afin d'être sûrs de ne pas laisser de côté des éléments significatifs et pour ne pas non plus trop subdiviser les réponses, ce qui aurait pour résultante de multiplier les « pseudo thèmes ». La majeure partie du temps, nous ne pouvons pas traiter ce genre d'énoncé et nous sommes obligés de les classer dans nos données résiduelles.

Pour toujours nous assurer de scrupuleusement classer les réponses, nous colligeons les équivalences sémantiques des principaux thèmes en effectuant un tableau

pour chacun d'entre eux dans la section « Comparaison et analyse des résultats de restitution des thèmes avant et après l'atelier de prise de notes ».

5.4.3 Comparaison et analyse des stratégies avant et après l'atelier de prise de notes

Commençons par analyser les stratégies utilisées avant et après l'atelier. Notre choix de procéder à l'étude des stratégies avant d'entreprendre celle des thèmes restitués nous permet de comprendre l'impact de notre intervention sur les méthodes employées par les répondants en nous donnant un portrait neutre de l'évolution leur démarche puisque nous n'avons pas encore analysé les thèmes. Nous utilisons la grille comparative des stratégies décrite plus loin dans cette section (Fig. 12). Les éléments de cette grille, obtenus au moyen de la compilation des stratégies utilisées par les répondants au fur et à mesure de la collecte des données, sont les suivants : surligner ou souligner des mots ou des passages, ajouter des annotations, effectuer des relations entre des éléments identifiés, écrire quelques mots qui résument le paragraphe, inscrire des questions, utiliser de codes de couleurs ou différenciation dans le repérage, analyser la structure du texte, utiliser la même méthode d'annotation pour tout le texte. La feuille Excel utilisée contient également un comptage du nombre d'annotations et du nombre de thèmes restitués. Notons que la seule différence que nous constatons entre l'avant et l'après-atelier se limite au fait que deux répondants analysent la structure du texte avant l'atelier, alors que plus personne ne le fait après. Nous conservons donc la catégorie intitulée « Analyser la structure du texte » même si son utilité se révèle inexistante lors de la seconde partie de l'analyse des stratégies.

Avant l'atelier, 42 répondants sur 45 soulignent ou surlignent des mots ou des passages. Après l'atelier, les trois qui n'utilisaient pas cette stratégie y ont maintenant recours, mais un d'entre eux l'abandonne. Avant l'atelier, 37 étudiants ajoutent des annotations à même leur texte, après, huit ne se servent plus de cette stratégie, alors que six l'adoptent. Sept répondants effectuent des liens entre les différents éléments identifiés avant, quatre ne le font plus après, trois continuent de le faire et six optent désormais pour cette technique. Ce qui donne un résultat net de neuf répondants après, contre sept avant. Alors que 24 répondants écrivent quelques mots résumant les

paragraphe avant, 21 le font encore après, alors que 12 autres s’y mettent pour un total de 33. Seulement quatre étudiants inscrivent des questions avant et plus aucun d’entre eux ne le fait après l’atelier. Un seul qui n’utilisait pas cette technique se met à s’en servir. Les codes de couleurs ou la différenciation dans le repérage sont utilisés par neuf étudiants avant l’atelier. Deux les abandonnent après, alors que dix décident de se servir de cette technique évoquée dans l’atelier, pour un total de 17. Deux étudiants analysent la structure du texte avant. Ils ont tous les deux arrêté de le faire après l’atelier. Nous pouvons assumer que les exemples fournis pendant l’atelier font implicitement ressortir pour les sujets répondants qu’une telle démarche n’est pas nécessaire dans le cadre de la stricte prise de notes. Seulement 26 sur 45 utilisent la même méthode d’annotation du début à la fin du texte avant. Trois ne le font plus après, alors que 15 nouveaux convertis à cette stratégie traitent maintenant leur texte de la même façon du début à la fin pour un total de 38 (Fig. 12).

Stratégies utilisées	Nombre de répondants sur 45				Différence
	Avant l'atelier		Après l'atelier		
Surligner ou souligner des mots ou des passages	42	93%	44	98%	4%
Ajouter des annotations	37	82%	35	78%	-4%
Effectuer des relations entre des éléments identifiés	7	16%	9	20%	4%
Écrire quelques mots qui résumant le paragraphe	24	53%	33	73%	20%
Inscrire des questions	4	9%	1	2%	-7%
Utiliser de codes de couleurs ou différenciation dans le repérage	9	20%	17	38%	18%
Analyser la structure du texte	2	4%	0	0%	-4%
Utiliser la même méthode d'annotation pour tout le texte	26	58%	38	84%	27%

Fig. 12 Comparaison des stratégies utilisées avant et après l’atelier de prise de notes.

En analysant davantage les stratégies utilisées, nous constatons que le nombre d’annotations entre l’avant et après atelier passe de 198 à 224, sachant que 35 répondants utilisent maintenant les annotations contre 37 avant l’atelier, on voit que les répondants qui ont recours à cette technique ont visiblement plus tendance à écrire à même le texte après l’atelier qu’avant. Il est surprenant de voir que le conseil donné

durant l'atelier –exemples à l'appui - d'effectuer des liens entre les mots ou groupes de mots importants ne donne pas lieu à une forte augmentation de cette stratégie. Celle-ci est sûrement délaissée à cause de celle des codes de couleur qui se substitue à elle d'une certaine manière, puisqu'au lieu de tracer des flèches pour les réunir, les répondants catégorisent par couleur des éléments appartenant à un même thème. Ils utilisent pour ceci un surligneur, outil auquel ils ont généralement recours de façon instinctive ; si bien que l'utilisation des codes de couleur croît de façon notable. Nous avons également insisté sur l'aspect facilitateur de l'inscription de mots résumant le paragraphe dans la marge, particulièrement lors de la révision des notes pour le choix des thèmes principaux. Plus du quart des répondants se mettent à adopter cette technique, alors que seulement trois la délaissent après l'atelier. Les répondants qui inscrivent des questions dans la marge avant l'atelier arrêtent de le faire. Si nous nous plaisons à croire que l'atelier leur a fourni de meilleurs outils, il est impossible de l'affirmer de manière scientifique. Remarquons également que le nombre des thèmes restitués passe de 163 avant l'atelier à 153 après. Nous vérifierons durant l'analyse subséquente l'évolution de la qualité des thèmes restitués.

Pour conclure cette analyse de l'utilisation des stratégies de prise de notes avant et après l'atelier, il nous semble important de souligner deux points. En premier lieu, la grande amélioration concernant la technique ne consiste pas tant à utiliser de nouvelles stratégies que de conserver la même tout au long du travail d'annotation du texte étudié. Ce conseil avait été donné durant l'atelier et le résultat auquel nous assistons permet de dire que presque 30% des participants à l'atelier le suivent maintenant. Il est évident que si cette attitude se poursuit après notre intervention, les participants pourront comparer avec beaucoup plus de facilité leurs différentes notes, tant celles d'un même texte que celles de textes différents, et améliorer leur efficacité lorsqu'ils réviseront à partir de leurs notes. Cela ne veut pas dire pour autant que les thèmes restitués seront plus pertinents. Ils seront simplement identifiés avec moins d'efforts à partir des notes prises de façon identique au préalable. Deuxièmement, 20% de plus des répondants inscrivent maintenant dans la marge quelques mots qui résument le paragraphe, pour un total de 73%. Cette technique les aidera à repérer les éléments significatifs du texte avec plus d'aisance.

5.4.4 Comparaison et analyse des résultats de restitution des thèmes avant et après l'atelier de prise de notes.

Procédons maintenant à l'analyse du second aspect de la troisième partie de notre question de recherche et cherchons à savoir si notre intervention a eu ou non un impact sur la capacité des apprenants de notre échantillon à restituer les thèmes principaux en comparant les résultats avant et après notre atelier. Afin de procéder de manière scientifique, il est nécessaire que nous nous attachions à montrer notre démarche tout au long de cette analyse, d'autant plus que les répondants étaient libres de répondre avec leurs propres mots et que nous devons inévitablement interpréter leurs réponses. Comme nous l'avons précisé plus tôt, notre choix méthodologique consiste à colliger les réponses des apprenants, puis à établir des équivalences sémantiques communes pour ces réponses et enfin à comparer quels sont les thèmes qui ont été retenus pour les deux textes avant et après l'atelier.

Thèmes sélectionnés par l'enseignant	Thèmes sélectionnés par les participants ajustés par équivalence sémantique	Groupe 1	Groupe 2	Total général
	Rapport hommes – femmes	9	17	26
	Insatiabilité des femmes	15	7	22
La chiennerie des femmes	La femme incarne le mal	8	8	16
	Travail des hommes	5	3	8
La fécondité des femmes	La fertilité	5	3	8
	Contradiction de l'être humain	2	4	6
	Aspect à la fois animal et divin des humains	5	1	6
	Feu de Zeus	2	3	5
	Conséquence au vol de feu	4	1	5
Le dilemme du mariage pour l'homme	Le mariage	4	1	5
	La femme rend l'homme malheureux	2	1	3

Le pouvoir	2		2
Séduction		1	1
Le mariage (dilemme vivre sans femme ou avec)		1	1
La femme assouvit le désir sexuel des hommes		1	1
Fin abondance hommes		1	1
Le rôle de la femme	1		1
Côté animal des humains		1	1
Total	64	54	118

Fig. 13 Tableau comparatif des thèmes sélectionnés par l'enseignant-hôte et par les répondants pour le premier texte.

À la vue des tableaux de l'annexe XII, nous constatons que trois thèmes principaux sont mis en avant par les répondants pour le premier texte : « Rapport homme femme », « Insatiabilité des femmes », « La femme incarne le mal ». Nous allons montrer plus loin ce que les répondants de notre échantillon avaient inscrit pour ces thèmes et de quelle façon nous procédons pour aboutir à des équivalences sémantiques. Mais avant ceci, nous reprenons sous forme de tableaux les thèmes sélectionnés par l'enseignant-hôte et par les répondants. Notons que ces thèmes sont sélectionnés selon les méthodes évoquées dans les sections méthodologiques « Contexte et analyse du point de vue des enseignants » et « Analyse des résultats des tests effectués par les répondants ».

Nous essayons ici de faire correspondre les réponses de l'enseignant-hôte et celles des répondants par équivalence sémantique. Si, nous sommes conscient que rien ne peut être parfait dans le domaine de l'équivalence nous constatons néanmoins qu'un seul des trois thèmes retenus par l'enseignant pour le premier texte correspond à l'un des trois premiers choix des répondants, le troisième. On retrouve respectivement les deux autres thèmes sélectionnés par l'enseignant-hôte en cinquième et en dixième position des choix des répondants. Le seul thème influencé significativement par l'atelier est « Rapport hommes-femmes », thème non retenu par l'enseignant-hôte.

Texte 2

Thèmes sélectionnés par l'enseignant	Thèmes sélectionnés par les participants ajustés par équivalence sémantique	Groupe 1	Groupe 2	Total général
Neutraliser la démesure en distinguant pouvoir et désir	Rapport désir - pouvoir	19	16	35
	Espérance	11	12	23
	Rapport hommes – femmes	14	5	19
	Le mal	3	5	8
	Femme égal mal	3	3	6
	Création de l'humanité	3	2	5
	Cadeau des dieux aux hommes	2	3	5
	Le désir	1	3	4
	Vengeance divine		2	2
L'homme (Prométhée) est pouvoir et ruse		0	0	0
La femme (Pandore) est désir		0	0	0
Total		56	51	107

Fig. 14 Tableau comparatif des thèmes sélectionnés par l'enseignant-hôte et par les répondants pour le deuxième texte.

Pour le deuxième texte, il y a accord entre l'enseignant-hôte et les répondants sur le thème « Pouvoir et désir », même si la formulation de l'enseignant se révèle plus précise. Par contre, les deux autres thèmes retenus par l'enseignant-hôte ne sont pas mentionnés une seule fois par les répondants. Sachant que le texte a été écrit par l'enseignant-hôte et que ce dernier a eu l'occasion d'expliquer son texte en classe avant les tests nous nous demandons dans quelle mesure les répondants ont compris le cours.

Abordons maintenant plus en détail les thèmes sélectionnés par les répondants.

Thème « Rapport homme femme »

Thèmes texte 1	Groupe	Participant
Comparaison homme et femme	2	3
Femme vs homme	2	4
Pourquoi les hommes en ont besoin	1	7
Vie de famille	2	10
Hommes travaillent	2	10
Abus les femmes profitent des hommes	2	13
L'homme et la femme	1	15
La comparaison des hommes et des femmes	2	16

Les femmes qui profite des hommes	2	19
Homme	1	21
Homme	1	25
Les hommes comparé aux femmes	2	26
Les facettes des femmes que l'homme n'a pas	2	26
Vie de l'homme et vie de femme	2	26
Hommes	1	27
Hommes	2	27
La distinction entr l'homme et La femme	2	28
La femme vs l'homme	1	32
La femme rend la vie de l'homme pénible	2	33
Les femmes sont comme un feu dans la maison de l'homme	2	35
Les besoins que la femme procure à l'homme	2	40
Tempéramment des hommes et des femmes	2	40
Attitude des femmes envers les hommes	1	41
Les relations entre les hommes et les femmes	1	44
femme épuise les hommes	2	45
Vie de couple	1	50

Fig. 15 Thèmes ou demi-thèmes inscrits littéralement par les apprenants pour le thème « Rapport homme femme ».

Certaines réponses sélectionnées sous le thème « Rapport homme femme » sont proches et d'autres apparemment moins (Fig. 15). Lorsque nous transformons par exemple la réponse « Homme » en « Rapport homme femme », c'est parce que nous avons regroupé deux réponses distinctes : « Homme » et « Femme » et que nous avons fait abstraction de l'une des deux dans le comptage. Nous considérons ces deux réponses comme chacune un demi-thème.

Thème « Insatiabilité des femmes »

Thèmes texte 1	Groupe	Participant
Appétit	2	1
Apétit des femmes	1	5
La femme	1	7
La faim d'une femme est insatiable	1	11
Cette femme vide les ressources de son époux, par son appétit impossible à rassasier et sa soif de désir sexuel.	1	12
Faim sens propre et figuré	2	13
L'insatisfaction de la femme	2	16

Manger	1	25
Pandora = appétit féroce	1	30
Femme = appétit sexuel particulièrement dévorant	1	30
Femme = les frelons : ceux qui se logent et qui ne sont jamais rassasiés	1	30
Toujours insatisfaite	2	35
Elles mangent tout, toujours en demande	2	35
Elles ne font rien et elles prennent toutes les récoltes de l'homme	2	35
La femme et son appétit vorace	1	37
La femme et son besoin de sexe	1	37
Insatiété des femmes (alimentaire / sexuelle)	1	41
Pandora a un appétit féroce, elle avale toutes les récoltes et ne laisse rien à son mari	1	43
Elle a un appétit sexuel dévorant, ce qui finit par mettre son homme sur le flanc	1	43
Femme gourmande sexe / nourriture	2	45
Les femmes et ses besoins insatiables	1	46
Les deux facettes de la femme : qui apporte la descendance de l'homme - qui épuise les hommes à manger tout ce que l'homme rapporte sans qu'elle fasse d'effort	1	48

Fig. 16 Thèmes ou demi-thèmes inscrits littéralement par les apprenants pour le thème « Insatiabilité des femmes ».

Pour le thème « Insatiabilité des femmes », les réponses comportent également des demi-thèmes, mais le sujet évoqué crée parfois des réponses assez longues. Dès lors que ces réponses ne comportent pas d'autres thèmes ou d'autres demi-thèmes, nous considérons que de les relier à ce thème ne trahit pas ce que le répondant a voulu exprimer.

Nous intitulons le troisième des principaux thèmes du premier texte « La femme incarne le mal ». Différents éléments du texte convergent vers cette affirmation selon laquelle la femme a été envoyée par les dieux pour punir les hommes. Les réponses qui conduisent à sélectionner ce thème sont donc variées et nous devons relier attentivement les notes des répondants à leurs réponses pour nous assurer que la classification respecte leur pensée.

La réponse de l'apprenant 11 « Elles représentent le feu volé et fait du mal aux hommes » est découpée en deux thèmes : « Feu de Zeus » et « La femme incarne le mal » ce qui explique la mention bleutée « découpage du thème ci-dessus » dans la liste qui suit.

Thème « La femme incarne le mal »

Thèmes texte 1	Groupe	Participant
Femmes chiennes	2	1
La femme incarne le mal (manipulatrice)	2	2
(découpage du thème ci-dessus)	1	11
Pandora, première femme créée par Zeus pour punir Prométhée de sa ruse. Détruit, terrasse l'homme et le rend faible.	1	12
La chienne	2	16
Les femmes, des chiennes?	2	19
Chiennerie de la femme	1	22
Nature "chienne" des femmes	1	24
Comportement des femmes	1	27
Le côté bestial de la femme	2	28
Pandora, la première femme - cœur de chienne - tempérament de voleur	1	30
Dieu Hermes a mis en elle un esprit de chienne	1	30
Défauts de la femme	2	40
Femmes sont exigeantes, difficiles	2	42
Les caractères de la femme	1	44
femme paresseuse	2	45

Fig. 17 Thèmes ou demi-thèmes inscrits littéralement par les apprenants pour le thème « La femme incarne le mal ».

Ces trois thèmes avaient été les plus sélectionnés avant l'atelier et ils demeurent les choix préférés des répondants après. Il est néanmoins intéressant de voir que ces derniers choisissent en majorité le thème l'insatiabilité des femmes (15 réponses) devant celui du rapport homme femme (neuf réponses) avant notre intervention alors que le thème rapport homme femme est sélectionné 17 fois et le thème l'insatiabilité des femmes 7 fois après. On voit que la pratique dans l'atelier de la distinction entre les thèmes et les sous-thèmes a porté fruit, puisque le sous-thème « Insatiabilité des femmes » peut faire partie intégrante du thème « Rapport homme femme » qui prévaut sur lui dans le texte en terme de signifiante. On constate également que les thèmes sont à la fois plus diversifiés et relevés en moins grand nombre dans le deuxième groupe (annexe XII). Si l'on combine ceci à l'augmentation des annotations effectuées sur les textes après l'atelier, on peut déduire que la réflexion se révèle plus profonde lors de la restitution des thèmes. Il est probable que la méthodologie apportée par l'atelier ait permis cet approfondissement, mais il faudrait procéder à un questionnaire

supplémentaire après le deuxième test pour valider cette hypothèse de façon scientifique.

Lorsque nous consultons le tableau correspondant au deuxième texte de l'annexe XII, nous constatons que, comme pour le premier texte, trois thèmes sont présentés majoritairement par les répondants comme les plus importants du texte : « Rapport désir – pouvoir », « Espérance », « Rapport homme femme ».

Thème « Rapport désir – pouvoir »

Thèmes texte 2	Groupe	Participant
Désir vs pouvoir	1	1
Le désir et le pouvoir	1	3
Désir	1	4
Désir	2	5
Pouvoir	1	8
Désir	2	9
Le désir absolu d'avoir le pouvoir	1	10
Le désir sans le pouvoir	1	10
Pouvoir, désir, espérance	2	11
Pouvoir et désir	2	12
Le pouvoir et le désir	1	14
Le pouvoir et le désir	2	15
Le pouvoir et le désir	1	16
Désir	2	17
Le désir	1	19
Désir	2	21
Pouvoir	2	22
Interprétation du sexisme = pouvoir et désir	2	24
Le pouvoir et le désir (par rapport à Prométhée et à Platon sur l'humanité)	1	26
Le désir	1	28
Pouvoir	1	29
Pouvoir et désir	2	30
Pouvoir	2	31
Le désir	2	32
L'humain provient de la séparation du pouvoir et désir	1	33
Le désir	1	34
Pandore = mal = désir = sans pouvoir = profite de l'homme	2	37
Pouvoir	1	38
Désir et réussite	1	39
Prométhée : pouvoir	1	40
Pouvoir vs désir	2	41
Le pouvoir	1	42
Pouvoir et désir, 2 choses distinctes mais complémentaires	2	43
Pouvoir	1	46
Le pouvoir et le désir	2	48

Fig. 18 Thèmes ou demi-thèmes inscrits littéralement par les apprenants pour le thème « Rapport désir – pouvoir ».

Comme nous pouvons le constater ci-dessus, ce thème est également attribué aux répondants qui ont inscrit séparément « désir » et « pouvoir », sans doubler les demi-thèmes - respectant en ceci une cohérence d'analyse entre les deux textes.

Thème « Espérance »

Thèmes texte 2	Groupe	Participant
Espérance	1	1
Espérance	2	5
Espérance	1	8
La femme est venu créer tout cela (Pouvoir, désir, espérance)	2	11
L'espérance	1	14
Espérance	2	15
l'espoir	1	19
Espérance	2	24
Espérance	2	25
L'espérance	1	26
L'espoir	1	28
Espérance	2	30
Espérance	2	31
L'espérance	1	34
Espérance	2	37
Espérance	1	38
Espérance	1	40
Espérance	2	41
L'espérance	1	42
Espérance = Désir sans pouvoir, car elle est restée dans la boîte	2	43
l'espoir	1	46
L'espérance	2	48
Espoir	2	50

Fig. 19 Thèmes ou demi-thèmes inscrits littéralement par les apprenants pour le thème « Espérance ».

Pour ce thème, les équivalences sémantiques sont particulièrement faciles à trouver. Pour le répondant 11 nous scindons sa réponse « Pouvoir, désir, espérance » en deux parties que l'on retrouve réparties dans les deux listes ci-dessus.

Thème « Rapport homme femme »

Thèmes texte 2	Groupe	Participant
Hommes vs femmes	1	1
Faiblesses (mal) femmes, supériorité des hommes	1	2
La différence entre l'homme et la femme	1	3
La femme est un poison pour l'homme ne même temps que le compléter	1	3
Homme vs femme	1	4
Complémentarité de l'homme et de la femme	1	6
Femme = désir et mensonge (complète l'homme)	1	6
Homme = pouvoir et ruse (complète la femme)	1	6
Union des hommes / femmes, pouvoir, désir	1	10
Différence	2	22
La distinction homme et femme	1	26
Distinction homme/femme	1	28
Distinction homme/femme	1	29
Union homme et femme	2	30
Homme	2	31
l'homme	2	32
L'homme	1	39
Complètent les hommes	1	45
Distinction homme- femme et sa complémentarité	2	48

Fig. 20 Thèmes ou demi-thèmes inscrits littéralement par les apprenants pour le thème « Rapport homme femme ».

Finalement, le troisième thème le plus proposé par les répondants pour le deuxième texte : « Rapport homme femme » reprend également les demi-thèmes « Homme » et « Femme ». La réponse de l'apprenant 22 est classée dans ce thème en relisant ses notes qui relie la différence aux hommes et aux femmes. Nous sommes donc certains de ne pas trahir l'esprit de sa réponse.

Le deuxième texte du tableau de l'annexe XII présente un portrait proche de celui du premier texte. Le nombre de thèmes restitués s'avère moins grand après l'atelier qu'avant. La répartition des thèmes est également plus large et l'on assiste aussi à un ajustement à la baisse du nombre de choix d'un thème. En effet, les répondants du second groupe perçoivent que le thème « Rapport homme femme » a beaucoup moins d'importance que les 14 de leurs camarades ont retenu ce thème avant l'atelier. Ils ne

sont plus maintenant que cinq à le sélectionner. Les déductions énumérées pour le premier texte s'appliquent également au second. Nous ne pouvons pas prétendre à une tendance ou à une quelconque généralisation de ces déductions à cause du nombre réduit de participants à notre échantillon. Cependant, le fait que la qualité des sélections augmente se confirme à deux reprises et la seule variable à avoir changé entre les deux tests demeure notre atelier.

5.5 Limites de la recherche

Commençons cette section par un tableau récapitulatif des limites de notre recherche. Nous commenterons les points qu'il contient par la suite.

Limites	Commentaires
Choix des textes	Textes choisis par l'enseignant-hôte en fonction de la matière à dispenser
Équivalence des textes	Presque impossible d'obtenir deux textes philosophiques exactement équivalents
Difficulté de valider ou d'invalider le choix des thèmes	Le choix de l'enseignant, des répondants et celui que nous aurions fait ne sont rigoureusement les même (thèmes et ordre d'importance)
Facteurs externes incontrôlables	Ils sont de plusieurs ordres
Façon d'expliquer la prise de notes	Répercussion de la méthode employée pendant l'atelier sur le <i>modus operandi</i> des répondants au deuxième test
Limites de temps	Temps d'intervention – Temps de suivi des répondants
Restitution des thèmes choisis par l'enseignant	Adéquation cours – atelier difficilement parfaite
Journal de bord	Rempli par le chercheur après qu'il aura effectué le cadre théorique de cette recherche
Généralisation des résultats	Étude qualitative – Intervention spécifique

Fig. 21 Tableau récapitulatif des limites de notre recherche

La première limite qui nous vient en tête lors de la recherche intervention s'avère le choix des textes. Il est en effet difficile de trouver un enseignant-hôte, d'intervenir dans un cours déjà établi et d'imposer des textes qui ne seront pas d'ailleurs forcément plus équivalents et pertinents que ceux proposés par l'enseignant-hôte. Il semble également presque impossible d'obtenir deux textes philosophiques exactement

équivalents. Seul un expert en linguistique et en philosophie pourrait peut-être se rapprocher de cet idéal.

La difficulté de valider les thèmes principaux d'un texte de philosophie s'avère une réelle difficulté, le propre de la philosophie étant d'avoir une réflexion propre sur certains faits, thèmes ou idées. Nous avons constaté que les thèmes retenus par les répondants étaient sensiblement différents de ceux sélectionnés par l'enseignant – même si ce dernier avait dispensé le cours sur lequel portaient les textes au préalable et avait présenté les thèmes importants. Le choix que nous aurions fait aurait été légèrement différent, en termes de formulation, au moins. N'oublions pas non plus que l'ordre d'importance des thèmes peut varier suivant les compréhensions. Ceci a possiblement influencé les réponses à nos tests pour les répondants qui se sont limités à trois réponses et qui en avaient sélectionné davantage.

Les facteurs externes incontrôlables, tels les consignes données par l'enseignant, les connaissances antérieures des participants, le niveau de mémorisation des éléments du cours qui portait sur le sujet ou la perception du sujet par les répondants sont autant d'éléments sur lesquels nous ne n'avons pas de connaissances, ni de possibilités d'action. À l'inverse, la façon dont nous avons présenté l'atelier, et notamment la manière dont nous avons expliqué les étapes de la prise de notes durant l'atelier ont possiblement influencé les apprenants répondants lors du deuxième test, (McCrudden et al., 2010). Cette influence et la répercussion qu'elle a pu avoir nous semble impossible à évaluer.

Le temps a certainement une grande influence sur l'impact de notre atelier. Si nous avons passé deux fois plus de temps avec les participants, par exemple, nous aurions indubitablement leur faire faire plus d'exercices. Nous aurions pu aussi donner plus de détails et d'explications. Si nous avions eu plusieurs ateliers, il aurait été possible de traiter des éléments spécifiques de la prise de notes plus en détails. Enfin si nous avons traité le même sujet dans le cadre d'une étude longitudinale, nous aurions eu l'occasion d'observer l'impact de nos interventions d'une manière beaucoup plus rigoureuse.

Le fait que notre intervention se soit effectuée dans le cadre d'un cours et non dans le contexte d'un atelier extérieur a également joué un rôle, car il nous a fallu nous

adapter au « sujet du jour » et intervenir dans ce cadre précis, sans connaître avec exactitude et dans le détail ce que l'enseignant avait présenté, même s'il y avait eu une certaine concertation entre lui et le chercheur au préalable.

Le journal de bord a été rempli après avoir effectué le cadre théorique, en ayant rencontré les enseignants, mais sans avoir eu accès au point de vue des apprenants. Ce qu'a perçu le chercheur a donc été potentiellement influencé par des connaissances acquises dans ses lectures et cours antérieurs.

Enfin, il nous paraît non scientifique de tenter de généraliser nos résultats de recherche, car, d'une part, ils sont obtenus dans le cadre d'une étude qualitative et d'autre part le contexte dans lequel s'est effectuée notre intervention nous semble difficile à reproduire avec exactitude (textes traités, façon d'aborder les thèmes, personnalité de l'enseignant-hôte). Il faudrait être intervenu dans un certain nombre de cégeps et avoir obtenu une répétabilité de nos résultats pour penser commencer à la généraliser.

6 DISCUSSION

Lorsque nous sommes partis de notre intuition de recherche et que nous avons commencé à travailler notre problématique, nous avons pour but de comprendre si un atelier de prises de notes aurait une quelconque influence sur la capacité des apprenants qui y participeraient à mieux restituer les thèmes principaux d'un texte de philosophie au niveau collégial. En fouillant notre question de recherche, nous nous sommes aperçu que le fait de prendre des notes procédait d'un phénomène complexe englobant, entre autres, la lecture, la compréhension en lecture, la sélection des éléments à prendre en notes, les objectifs de prise de notes et la production. Ce dernier point s'est d'ailleurs révélé le plus complexe. Nous nous sommes aperçu que la production écrite de la prise de notes représentait un monde en soi. Le fait que des spécialistes utilisent le terme de production écrite plutôt que celui d'écriture ne nous avait pas surpris au départ ; ce n'est que lorsque nous avons voulu qualifier nous-même cette production que nous avons réalisé à quel point le terme « écriture » ne convenait pas. Par exemple, le simple surlignage d'un texte représente la marque singulière d'un lecteur qui – à un moment précis – a pensé que ce passage méritait une attention particulière et qu'il fallait le

distinguer du reste du texte. Cette décision qui vient indubitablement de la compréhension du lecteur à ce moment précis n'a de valeur que pour le lecteur et à cet instant. La preuve de ceci est que lorsqu'il lira à nouveau le texte qu'il a annoté, ce même lecteur pourra se demander pourquoi il a distingué ce passage ou non. Il est par ailleurs possible qu'un grand nombre de lecteurs trouve un terme important ou choquant, mais l'inverse est également possible. Notre lecteur aura sélectionné ce terme en fonction de ses croyances ou de ce qu'il a vécu.

Un autre aspect de la production écrite de la prise de notes est fascinant : la production propre à chaque individu, autrement dit ce qui a été énoncé dans cette recherche en tant qu'abréviations, écritures elliptiques, procédés idiosyncratiques et schématisation possibles. À l'inverse de la sténographie qui a adopté des codes d'abréviation qui sont repris par tous les scripteurs utilisant la même méthode, la production de la prise de notes propre à chaque individu procède des connaissances de chacun, de ses références et de nombreuses habiletés qui lui appartiennent en propre, ou non. Les possibilités de productions particulières semblent à la fois infinies et impossibles à répertorier. Il en va de même pour la démarche de la prise de notes. Pourquoi certains individus sont-ils capables d'inscrire les idées importantes ou les thèmes importants d'un texte directement à même la marge ou le verso d'une feuille dans une version finie et rédigée alors que d'autres doivent passer par de nombreuses formes d'annotation avant de produire un résultat minimalement intelligible? Si l'intelligence, les connaissances et la pratique du « noteur » paraissent des pistes probables, cette interrogation prendrait sûrement des décennies d'étude pour être seulement partiellement résolue. Nous nous situons par ce questionnement dans le cœur de la complexité de la prise de notes.

Toutefois, l'élément le plus complexe de ce que nous avons cherché à comprendre s'est imposé au centre de notre étude : l'être humain. De lui, de son avancement en lecture, de sa capacité de comprendre et de mémoriser, de ses connaissances précédentes, de ses croyances, de son expérience et de son environnement dépendait la plus grande partie du résultat de la prise de notes. D'un point de vue scientifique, nous nous sommes attaché tout au long de notre démarche à comprendre les phénomènes invariables tels la lecture avancée, le concept cognitiviste de la lecture, les stratégies de

lecture et de sélection des thèmes d'un texte, mais aussi – et même surtout- à comprendre qui étaient les humains qui enseignaient et qui apprenaient. Nous avons essayé de connaître quelles difficultés s'imposaient à eux dans la prise de notes, quelles en étaient les répercussions et dans quelle mesure ils ressentaient une motivation à vouloir les dépasser.

Après avoir compulsé les différentes sources de notre contexte théorique, la compréhension en lecture s'est imposée à nous comme le fondement de la prise de notes ; et notre étude sur le terrain n'a pas démenti son importance. Les enseignants que nous avons rencontrés nous ont fait part des difficultés qu'éprouvaient les apprenants à comprendre leurs lectures obligatoires de philosophie. Ils nous ont expliqué qu'ils devaient pallier le manque de compréhension de leurs étudiants en rédigeant des textes explicatifs à leur intention et qu'ils devaient permanence se substituer à eux dans le tri des thèmes importants des textes de philosophie. Les apprenants ont répondu de leur côté, avec une note moyenne de pratiquement huit sur dix, qu'un atelier pourrait les aider, même si cette option requérait une charge de travail supplémentaire de leur part. Le fait qu'ils éprouvent un besoin de suivre un atelier et de travailler davantage la prise de notes démontre qu'ils doivent ressentir *in petto* un manque de compétence dans ce domaine, même s'ils ont paradoxalement majoritairement déclaré avoir une bonne perception de leur efficacité. En analysant leurs réponses aux thèmes, nous avons observé que certains répondants ont proposé des faux sens, des contresens et parfois même des non-sens. Ces faits nous autorisent à proposer la question de la compréhension en lecture comme l'un des facteurs clés d'une prise de notes réussie. Car c'est à partir des lectures et des relectures du texte, le cas échéant, qu'intervient la sélection des thèmes et lorsque les répondants prétendent que la plus grande difficulté qu'ils rencontrent dans la prise de notes consiste à isoler les éléments importants du texte, ils confortent en quelque sorte cette affirmation. Leurs résultats dans les deux tests montrent aussi à quel point leur compréhension et leur hiérarchisation des thèmes peuvent se situer en décalage de celle de leur enseignant – qui a pourtant expliqué sa compréhension du texte lors du cours qui a précédé les tests. Et - dans ce cas précis - le processus de mémorisation tel que décrit par (Buzan, 1979) dans sa fameuse courbe n'a été en rien affecté. Ce qui confirme encore une fois que la compréhension fait défaut. Il

faut cependant nuancer cette affirmation en considérant des causes extérieures possibles à cet état de fait. Parmi celles qui viennent en tête : le manque d'intérêt pour la matière ou pour le professeur, la fatigue de certains apprenants, le manque d'alimentation adéquate, etc. Cependant, le manque de pratique et de méthode pour retenir les idées ou les thèmes essentiels d'un texte nous paraît la raison principale retenue tant par les participants que par les enseignants. Le problème est que les réponses erronées nous font réfléchir sur l'impact d'une mauvaise prise de notes. Nous pouvons imaginer à quel point elle peut alimenter de façon négative les travaux qui s'appuieront sur elle. N'oublions pas que les notes de cours au collégial servent en grande partie à réviser ou à préparer des travaux de fin de session. Ceux qui n'ont pas pris de notes ou qui les ont égarées doivent se replonger dans la matière à réviser par le menu, au lieu de partir des thèmes importants et d'approfondir ceux qui sont nécessaires à leurs travaux. La charge du travail au moment de la révision peut donc varier grandement entre le bon « noteur » et celui qui n'a pas pris de notes ou qui en a pris de mauvaises.

Nous ne pourrions pas discuter de la prise de notes et de la compréhension en lecture, sans parler de la lecture propre à la prise de notes. Il ne s'agit pas d'une lecture dont l'unique finalité est d'apprendre, mais d'une lecture dont le but est de retenir les points essentiels d'un texte – dans un ou des buts précis, avec une ou des optiques précises. Cet aspect spécifique à la prise de notes ne nous a pas permis d'utiliser des recherches concernant l'apprentissage par la lecture et de faire leurs conclusions nôtres. Nous aurions en effet repris des affirmations sorties du cadre dans lequel elles ont été déduites.

Après avoir rassemblé les recherches, les témoignages et les questionnaires, après avoir essayé nous-mêmes d'apporter une aide à notre modeste échelle, nous avons constaté qu'un réel besoin se faisait sentir dans l'amélioration de la prise de notes au niveau collégial. Il n'est pas possible à partir de nos recherches de quantifier ce besoin, de dire quel serait l'impact d'une démarche pédagogique précise et encore moins de préconiser un programme d'apprentissage ; cependant, faisons-nous les porte-parole des spécialistes du terrain que sont les individus qui vivent le problème de la prise de notes au quotidien et rapportons ici que, tant les enseignants que les apprenants, ont confirmé, chacun à leur manière, les besoins d'aide à la prise de notes. Plus de 90% des répondants

à qui nous posions la question : « Quel autre moyen qu'un atelier de prise de notes te serait utile ? » choisissaient l'option d'un cours facultatif ou celle d'un cours de prise de notes intégré au programme. Les professeurs que nous avons rencontrés dans le cadre de cette recherche ont également souligné le besoin d'un enseignement formel de la prise de notes.

Lors de l'analyse de résultats, nous avons relevé certains progrès des apprenants, suite à notre atelier, en particulier en ce qui concerne les stratégies employées, la hiérarchisation des thèmes retenus, les annotations courtes résumant les paragraphes et même la constance de la démarche de prise de notes tout au long du texte. Nous pensons qu'en dehors de la compréhension en lecture, une bonne efficacité dans la prise de notes requiert un minimum de mises en pratique et de corrections pour guider l'étudiant vers une plus grande efficacité. Aujourd'hui, certains vont chercher des ressources en ligne, d'autres fréquentent les ateliers de prise de notes mis au point par des initiatives collégiales locales, mais ces mesures de qualité différente engendrent dans la pratique des résultats différents. Aussi, la voie la plus simple serait d'intégrer une formation normalisée au programme dans le but d'offrir les mêmes possibilités à chacun au sein de notre système d'éducation. Ce besoin semble d'autant plus pressant que les enseignants d'expérience que nous avons interrogés confirment une tendance à la baisse dans la qualité de la prise de notes au cours des deux dernières décennies.

7 CONCLUSION

Au début de notre étude, nous identifions le manque d'enseignement formel de la prise de notes comme une des causes possibles à la difficulté qu'éprouvent les apprenants du collégial à prendre des notes de manière efficace. Nous avons cheminé depuis dans nos recherches jusqu'à établir, pour la première fois à notre connaissance, un protocole de corrélation entre l'observation des stratégies et l'évaluation de l'efficacité des stratégies à des fins sémantiques.

Les résultats de notre intervention sur le terrain ne sont pas suffisants pour dégager une tendance ou pour généraliser nos résultats, mais nous avons cependant eu l'occasion de colliger de façon scientifique les difficultés que nous ont rapportées nos différents interlocuteurs sur le terrain. Tant les apprenants que les enseignants s'accordent à dire

qu'un enseignement structuré de la prise de notes pourrait aider à son amélioration. Cette vision contrastive est d'autant plus forte que - même si les propos des uns et des autres sont énoncés de façon différente - leurs visions convergent dans le sens de cette aide structurée.

En fonction des besoins importants que nous venons d'évoquer dans la discussion qui précède et des difficultés de compréhension en lecture largement documentées par la recherche, prétendre qu'un atelier de prise de notes de 45 minutes peut changer les choses de façon durable serait prématuré. Cependant, nous avons perçu certains changements à la suite de notre intervention, particulièrement en ce qui concerne les stratégies d'annotation employées par les répondants de notre étude. Nous pensons que ces résultats pourraient ouvrir la voie à une recherche plus longue qui permettrait de quantifier l'impact d'une série d'ateliers ou d'un cours de prise de notes d'une session, par exemple, sur les performances des apprenants dans cet exercice. Une telle recherche pourrait alors probablement faire des recommandations étayées quant à l'introduction d'un cours de prise de notes dans le programme du collégial.

RÉFÉRENCES DE L'ARTICLE

Liens Internet :

- Blogue du département de Philosophie de l'université de Grenoble, France, (2009)
Repéré à : <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/articles.php?lng=fr&pg=1857>
- CCDMD (2013) Centre collégial de développement de matériel didactique. Repéré à :
http://www.ccdmd.qc.ca/fr/epreuve_francais/?id=24
- Fédération des cégeps (2013). Repéré à :
http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/nouveautes/conditions_efficacite.pdf
- MELS (2003) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (2001). Repéré à :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/publications/1ercycle.pdf>
- MELS (2009) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (2009). Repéré à :
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- MELS (2011) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (2009). Repéré à :
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf
- MELS (2012) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (1997). Repéré à :
http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/pol_eco/ecole.htm
- MELS (2013) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (2010). Repéré à :
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/500.A1_Arts_et_lettres.pdf
- Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale du Québec (2013), Tableau 2. Repéré à :
http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_profil_Montreal.pdf
- La lecture et l'étude. Cégep régional de Lanaudière. Repéré à : <http://www2.cegep-lanaudiere.qc.ca/fichiers/guide-05.pdf>
- Population de Saint-Hyacinthe. Statistique Canada. Repéré à :
<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=452>
- Tessier, C., (2007) Porte-parole de la fédération des cégeps. Repéré à :
http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/40_ans_du_cegep_14_aout_2007_Communique_de_presse.pdf

Textes scientifiques :

- Beaudry, M.-C. (2009). Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire: une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner. 5-20 et 48-53.
- Bédard, D., & Tardif, J. (1990). Processus de compréhension de discours informatifs à l'oral et à l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 223-237. doi: 10.7202/900662ar
- Bernacki, M. L., Byrnes, J. P., & Cromley, J. C. (2011). The effects of achievement goals and self-regulated learning behaviors on reading comprehension in technology-enhanced learning environments. *Contemporary Educational Psychology*, 148-161.
- Besa, C. (1995). Dans les marges du texte : l'annotation des Météores de Michel Tournier. *Études françaises*, 31(3), 127-140. doi: 10.7202/036003ar
- Bessette, S., & Duquette, H. (2002). *Les cartes mentales, pour une pratique pédagogique plus réflexive*. Communication présentée Symphonie pédagogique.
- Boch, F., & Tutin, A. (2004). Etude des stratégies linguistiques de prise de notes selon filetype textuel du discours source Comparaison entre un passage procédural et un passage évaluatif. *Pratiques*, 1-15.
- Boucher, E., & De Koninck, Z. (2001). La lecture, première chaîne du tissage d'un résumé. *Québec français*(124), 67-72.
- Boucher, F., & Avaré, J. (1984). *Réussir ses études*. (Editions de Mortagne^e éd.).
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Samuelstuen, M. S. (2008). Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 814-840. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.02.001
- Bromberger, C. (1980). « L'enquête orale en ethnologie », *Collecte de témoignages oraux, stage interacadémique de la Mission d'action culturelle en milieu scolaire*, .
- Buzan, T. (1979). *Une tête bien faite : exploitez vos ressources intellectuelles*.
- Chbat, J., & Groleau, J.-D. (1998). Stratégies d'apprentissage et sémantique: Collège Jean-de-Brébeuf - Collège André-Grasset.
- Crépeau, N. (2011). *Une étude descriptive des stratégies de lecture d'étudiant autochtones en première année d'université*. (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).
- Dawkins, J. (1975). *Syntax and Readability*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Desilets, J. (2001). La réussite des études : historique et pistes de recherche. *Pédagogie collégiale*, 14(4), 32-36.
- Dionne, B. (2008). *Pour réussir : Guide méthodologique pour les études et la recherche*. Beauchemin.
- Duggan, G. B., & Payne, S. J. (2009). Text skimming: The process and effectiveness of foraging through text under time pressure. *Journal of Experimental Psychology: Applied; Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(3), 228.

- Fadlelmula, F. K., & Özgeldi, M. (2010). How a learner self-regulates reading comprehension: A case study for graduate level reading. *US-China Education Review*, 7(10).
- Falardeau, É. (2002). Pistes d'entrée en lecture. Préparer la lecture de texte littéraires au collégial. (p. 174): PAREA.
- Frier, C., & Marie-Cécile, G. (2007). Paroles de lecteurs: et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture? *Repères*(35), 1-14.
- Gaarder, J. (1995). *Le monde de Sophie : roman sur l'histoire de la philosophie*. (Traduit par S. verden).
- Gendron, D., & Provencher, M. (2003). philosopher au collège. Philosophie et rationalité. Enquête sur la perception des étudiants. (p. 125): Regroupement des collèges Performa.
- Gharbi, Z. (2006). Analyse des pratiques de lecture sur livres électroniques chez les étudiants universitaires. 100-110.
- Grégoire, P. (2012). L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire.
- Hanf, B. (1971). Mapping: A Technique for Translating Reading into Thinking. *Journal of Reading*, 14(4), 225-230, 270.
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2(2), 95-120.
- Jonnaert, P., & du CIRADE, D. (2001). Compétences et socioconstructivisme. 1-32.
- Karlin, O., & Romanko, R. (2010). Examining Multiple Variables within a Single ER Setting. *Reading*, 10(2).
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5).
- Lavoie, M., & Desmeules, L. (2010). Quand Lire, c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques. 214. Repéré à <http://www.cdc.qc.ca/parea/787583-lavoie-desmeules-lire-textes-philosophiques-sherbrooke-PAREA-2010-rapport.pdf>
- Lecavalier, J., Préfontaine, C., & Brassard, A. (1991). Les stratégies de lecture/écriture au collégial (p. 221): Collège de Valleyfield.
- Lemieux, J., Fortier, H., & Rossignol, P. (1987). Le français écrit par la cohérence du texte : rapport de recherche (p. 175): Direction générale de l'enseignement collégial.
- Manzo, A. V. (2003). Literacy crisis or Cambrian Period? Theory, practice, and public policy implications. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), 654-661.
- Martin-Chang, S. L., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 273-284.
- Martino, N. L., & Hoffman, P. R. (2002). An investigation of reading and language abilities of college freshmen. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 310-318.
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P., & Schraw, G. (2010). Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals and text processing: A mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 229-241. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.12.001

- Narvarez, D., & Gleason, T. (2007). The Relation of Moral Judgment Development and Educational Experience to Recall of Moral Narratives and Expository. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 251-276.
- Paradis, J. (2000). *Comment réduire le taux d'échecs scolaires*. Communication présenté Réussir au collégial.
- Pascal, B. (1844). *Les pensées de Pascal*. Faugère.
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui? *RECHERCHES QUALITATIVES, Hors Série*(10), 30 -46.
- Piolat, A. (2004). La prise de notes: Écriture de l'urgence. *Écriture. Approches en sciences cognitives*, 205-229.
- Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Le français aujourd'hui*(3), 51-62.
- Piolat, A., & Barbier, M.-L. (2007). De l'écriture elliptique estudiantine: analyse descriptive de prises de notes et de brouillons. *Langue française*(3), 84-100.
- Piolat, A., & Boch, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. *Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation*, 133-152.
- Ritchey, K., Schuster, J., & Allen, J. (2008). How the relationship between text and headings influences readers' memory. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 859-874. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.11.001
- Roberge, M. (1991). *Guide d'enquête orale*.
- Sénèque (2006). *De la brièveté de la vie*. (Traduit par E. Navra). Ellipses.
- Sévigny, R. (1993). Pratiques alternatives en santé mentale et gestion du social. *Sociologie et sociétés*, 25(1), 111-123. doi: 10.7202/001698ar
- Soulas, I., M. Filleron, M. Chevalier, M. Majenti. (2005). Validation de l'information et sens critique. 11-18.
- Surber, J. R., & Schroeder, M. (2007). Effect of prior domain knowledge and headings on processing of informative text. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 485-498.
- Tremblay, R. (1994). *Savoir faire : Précis de méthodologie pratique*.
- Tremblay, R. R., & Perrier, Y. (2000). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Chenelière / McGraw-Hill.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.

Tableau 1 : Grille d'évaluation de la dissertation critique.

Grille d'évaluation de la dissertation critique

	Sous-critères	Aspects	Exemple		
CRITÈRE I Compréhension et qualité de l'argumentation	1 L'élève respecte de façon explicite tous les éléments du sujet de rédaction.	1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé de la question 2. Le développement approprié de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction 3. La clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique	+		C
	2 L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes.	1. La valeur et la cohérence des arguments 2. La pertinence des illustrations ou des preuves 3. L'efficacité des explications	+ ± -	C	
	3 L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.	1. La compréhension juste des textes littéraires 2. La justesse et la pertinence des connaissances littéraires formelles 3. La justesse et la pertinence des connaissances littéraires générales	+ - -	D	
CRITÈRE II Structure du texte de l'élève	4 L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes.	1. La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction 2. La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion 3. La cohésion entre les parties ou les phrases de l'introduction et de la conclusion	+ + +	A	A
	5 L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement.	1. La structure du développement 2. La construction des paragraphes 3. L'enchaînement des idées	+ + ±	B	
CRITÈRE III Maîtrise de la langue	6 L'élève emploie un vocabulaire précis et varié, et sa façon de s'exprimer est claire et diversifiée.	1. L'emploi d'un vocabulaire précis et approprié 2. La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression 3. La clarté de l'expression	± ± +	C+	D
	7 L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.	1. La syntaxe 2. La ponctuation	8 9/4	12	
	8 L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.	1. L'orthographe d'usage 2. L'orthographe grammaticale Accents, majuscules, etc.	7 15 2/1	23	

Repéré à : http://www.ccdmd.qc.ca/fr/epreuve_francais/?id=24#

Tableau 2 : Typologie fondée sur la situation scolaire visée par la mesure d'aide.**3. Typologie fondée sur la situation scolaire visée par la mesure d'aide**

Types de mesures	Exemples de mesures
Choix de programme	<ul style="list-style-type: none"> — mesures de support à l'orientation — ...
Accueil des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> — mesures d'accueil des étudiants dans le programme — ...
Étude	<ul style="list-style-type: none"> — mesures d'aide reliées aux stratégies d'étude — ...
Passation d'examens	<ul style="list-style-type: none"> — mesures d'aide portant sur le stress à l'examen — mesure d'aide portant sur la préparation aux examens — ...
Classe	<ul style="list-style-type: none"> — mesures d'aide portant sur la prise de notes en classe — mesures reliées au choix des méthodes d'enseignement — ...
Laboratoires	<ul style="list-style-type: none"> — mesures d'aide reliées à la préparation et au suivi des apprentissages en laboratoire — ...
Situation d'échecs	<ul style="list-style-type: none"> — mesures d'aide émanant des centres d'aide — mesures d'aide supportant la reprise des examens — selon certaines conditions — - ...
Situation de motivation	<ul style="list-style-type: none"> — mise au point d'une stratégie de stimulation de l'apprentissage des étudiants dans le programme, en première année
Résolution de problèmes ou situations à résoudre	<ul style="list-style-type: none"> — mesures reliées à l'apprentissage de la résolution de problèmes : stratégies d'étude de problèmes, stratégies de résolution —

Repéré à : http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/nouveautes/conditions_efficacite.pdf

Tableau 3 : L'autorégulation dans la compréhension en lecture.

Phases	Areas for regulation			
	Cognition	Motivation/Affect	Behavior	Context
(1) Forethought, planning and activation	Target goal setting Prior content knowledge activation Metacognitive knowledge activation	Goal orientation adoption Efficacy judgments Ease of learning judgments (EOLs); perceptions of task difficulty Task value activation Interest activation	(Time and effort planning) (Planning for observations of behavior)	(Perceptions of task) (Perceptions of context)
(2) Monitoring	Metacognitive awareness and monitoring of cognition (FOKs, JOLs)	Awareness and monitoring of motivation and affect	Awareness and monitoring of effort, time use, need for help Self-observation of behavior	Monitoring changing task and context conditions
(3) Control	Selection and adaptation of cognitive strategies for learning, thinking	Selection and adaptation of strategies for managing motivation and affect	Increase/decrease effort Persist, give up Help-seeking behavior	Change or renegotiate task Change or leave context
(4) Reaction and reflection	Cognitive judgments Attributions	Affective reactions Attributions	Choice behavior	Evaluation of task Evaluation of context

Note: Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press, 454.

Extrait de l'article de (Fadlelmula & Özgeldi, 2010).

Tableau 4 : Tableau des cégeps offrant des ateliers de résumé ou de prise de notes et qui le mentionnent sur leur site Internet (février, 2013).

Cégeps offrant des ateliers de résumé ou de prise de notes	
Cégep Beauce-Appalaches	
Collège Lionel-Groulx (voir document prise de notes)	
Collège Ahuntsic	
Cégep Ste-Foy	
Collège de Valleyfield	
Cégep de Rimouski	
Cégep du vieux Montréal	
Collège de Bois-de-Boulogne	
Cégep d'Abitibi	
Collège André Grasset	
Cégep Beauce-Appalaches	
Total	11

ANNEXE I : PRISE DE NOTES SUR LA CRÉATIVITÉ

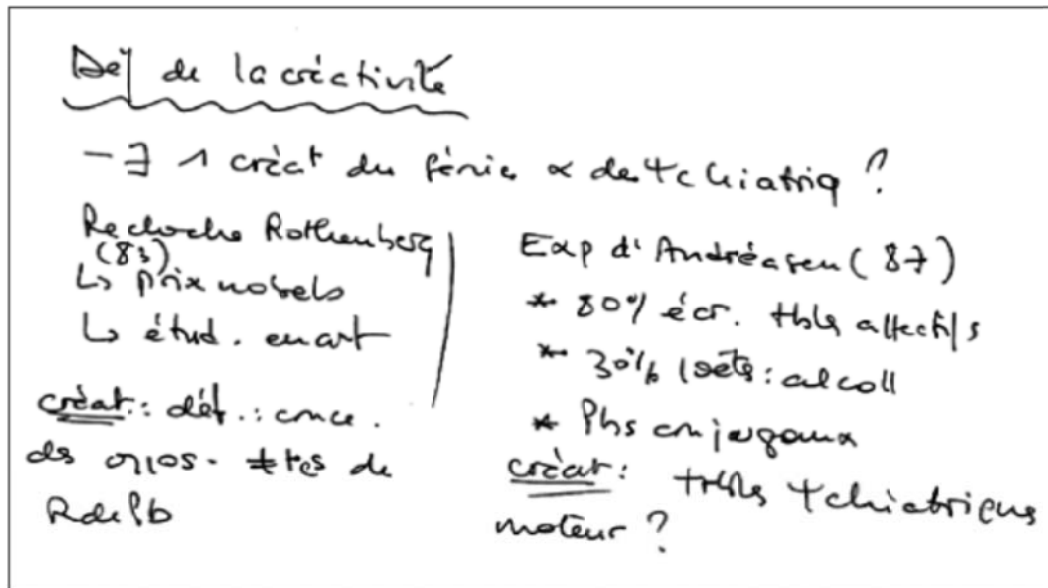


Illustration 3. Prise de notes sur la créativité comportant des abréviations (ex : *déf*; *créat*; *trbles*), des effets de liste (→; *) permettant d'éviter la mise en forme syntaxique des énoncés et une mise en forme matérielle sous forme de tabulation (2 parties : gauche *vs* droite).

Source : (Piolat, 2010) Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe.

ANNEXE II : ILLUSTRATION DE L'ÉCRITURE ELLIPTIQUE ESTUDIANTINE

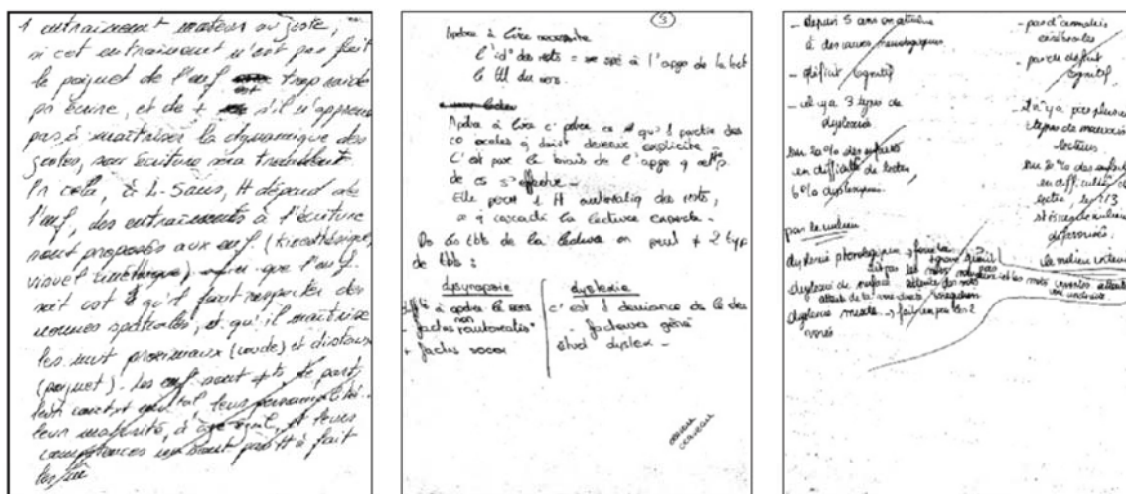


Illustration 2 (Gauche) : Avant-texte spontané en situation d'examen « linéaire au km »
(scripteur LD3 ; NB : l'écriture est très grande et occupe tout l'espace de la page, sans marge).

Illustration 3 (Milieu) : Avant-texte spontané en situation d'examen « mixte »
(scripteur JJ43 : l'écriture occupe les 2/3 de la page à partir du haut, sans marge).

Illustration 4 (Droite) : Avant-texte spontané en situation d'examen « en Liste »
contenant des biffures liées à l'insertion des idées dans la copie d'examen
(scripteur BDI6 ; l'écriture occupe les 2/3 de la page de brouillon, sans marge).

Source : De l'écriture elliptique estudiantine: analyse descriptive de prises de notes et de brouillons, (Piolat & Barbier, 2007).

ANNEXE III : COURBE DE LA MÉMORISATION DE TONY BUZAN

UNE TÊTE BIEN FAITE

62

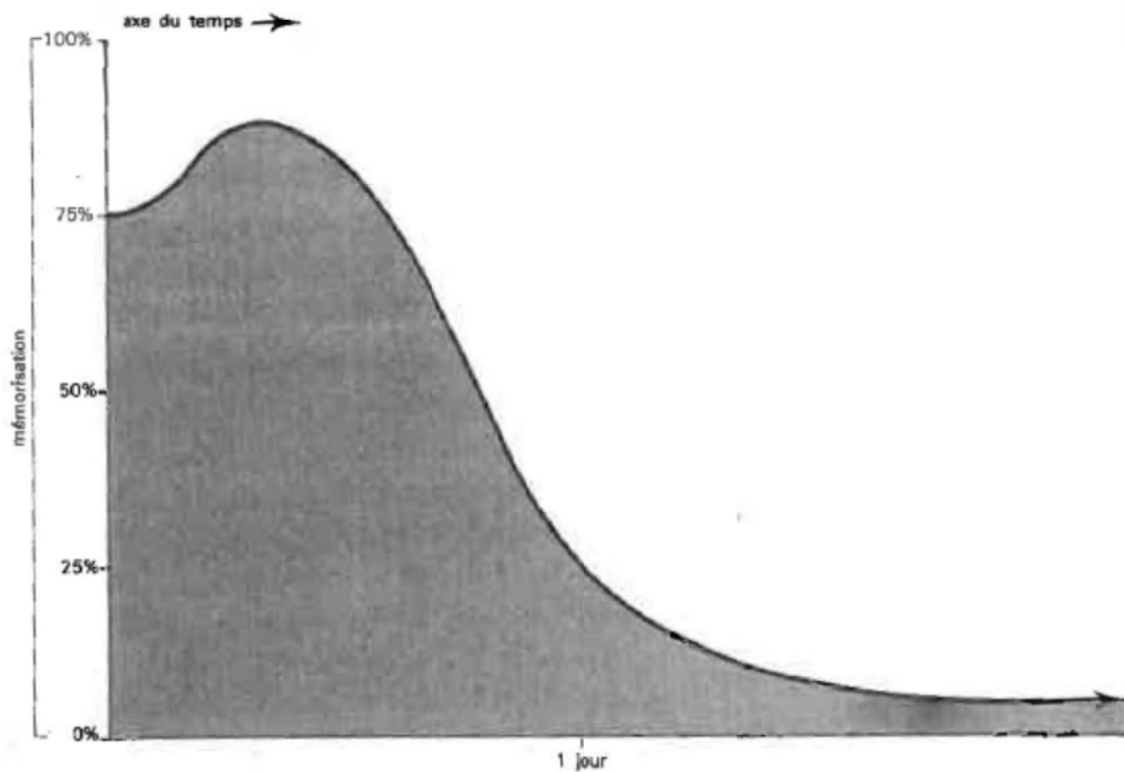


FIG. 17. — La courbe indique que la mémorisation *s'accroît* peu de temps après la fin de la période d'apprentissage, puis fait une chute rapide (80 % des détails sont oubliés dans les 24 heures qui suivent).

ANNEXE IV : EXEMPLE DE SCHÉMA HEURISTIQUE DE PRISE DE NOTES DE TONY BUZAN

UNE TÊTE BIEN FAITE

96

Le cerveau et les techniques avancées de prise de notes

S'il doit exister un rapport positif entre le cerveau et l'information, il faut structurer celle-ci de façon à l'insérer aussi facilement que possible dans le mécanisme cérébral. Il découle de ceci que, si notre cerveau fonctionne essentiellement par enchaînement et intégration de concepts clés, les notes que nous prenons et les relations que nous établissons entre les mots doivent, dans bien des cas, être structurées de cette façon et non selon les tracés linéaires traditionnels.

Plutôt que de commencer par le haut de la page et la remplir jusqu'en bas avec des phrases ou des énumérations, il serait préférable de commencer par placer l'idée principale au centre, puis de laisser des différentes idées se ramifier à partir du thème central, tout en constituant la forme générale du graphe (fig. 30).

Un schéma comme celui de la figure 30 présente de nombreux avantages sur la prise de notes linéaires.

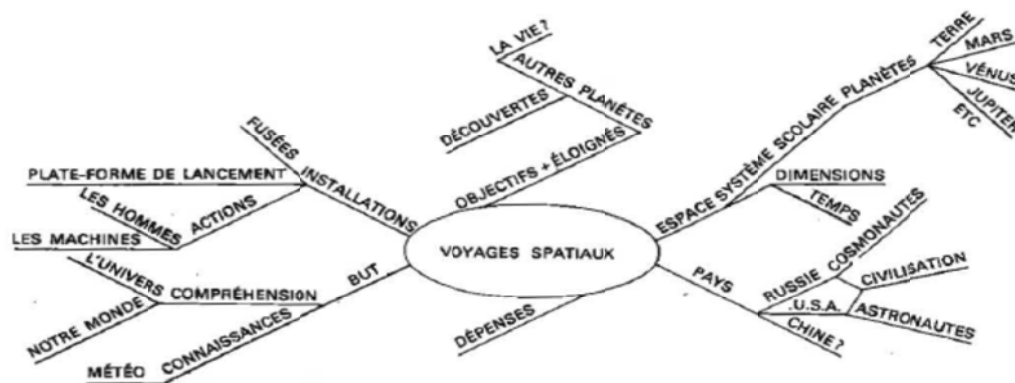


FIG. 30. — Exemple de schéma heuristique, montrant comment les idées se greffent sur le thème central, dans un premier jet.

ANNEXE V : QUESTIONNAIRE DE L'APPRENANT

1. Est-ce que tu prends des notes lorsque tu fais tes lectures de philosophie (lectures en cours et/ou lectures obligatoires)? Oui Non (si tu coches « Non », passe à la question 3).

2. Si oui, sur une échelle de 1 à 10 (1 pas important du tout, 10 extrêmement important), quelle importance accordes-tu à la prise de notes dans le succès de la réalisation de tes travaux? 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10 (entoure le chiffre approprié).

3. Sinon, pourquoi ne prends-tu pas de notes? (Entoure la ou les lettre(s) approprié(es)).
 - a. Pas le temps.
 - b. Pas intéressé(e) par le cours.
 - c. Semble inutile.
 - d. Je travaille à partir des textes explicatifs distribués par l'enseignant.
 - e. Autre _____

4. Sur une échelle de 1 à 10 (1 pas efficace du tout, 10 extrêmement efficace), quelle perception as-tu de l'efficacité de ta prise de notes ?
 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10 (entoure le chiffre approprié).

5. Sur une échelle de 1 à 10 (1 pas important du tout, 10 extrêmement important), te semble-t-il important d'améliorer l'efficacité de ta prise de notes ?
 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10 (entoure le chiffre approprié).

6. Sur une échelle de 1 à 10 (1 pas du tout, 10 tout à fait), te semble-t-il qu'un atelier de prise de notes pourrait t'aider dans tes études ?
 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10 (entoure le chiffre approprié).

7. Sur une échelle de 1 à 10 (1 pas important du tout, 10 extrêmement important), te semble-t-il que la prise de notes peut être utile pour toi dans d'autres matières et/ou au cours de la suite de tes études ? 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10 (entoure le chiffre approprié).

8. Quel autre moyen qu'un atelier de prise de notes te serait utile ?
- Cours facultatif
 - Cours de prise de notes intégré au programme
 - Autre _____

9. Quel énoncé définit le mieux pour toi la prise de notes en ce moment (entoure **les trois** lettres associées aux réponses qui te paraissent les plus proches de ce que tu penses) ?
- Un processus qui va de soi.
 - Un exercice fastidieux.
 - Un mal nécessaire.
 - Un outil de compréhension.
 - Une aide à la révision.
 - Ce qui va rester de l'apprentissage.
 - Une aide à la préparation d'une présentation ou du devoir final.
 - Un outil qui permet d'établir des relations entre différents cours.
 - Les notes de cours sont déjà prises mieux que je ne pourrais le faire moi-même dans les textes explicatifs distribués par l'enseignant.
 - Autre. _____

10. Quelles sont les stratégies que tu utilises actuellement ? (entoure **toutes** les lettres appropriées).
- Faire une première lecture pour connaître l'ensemble du texte avant de prendre des notes.
 - Sélectionner des éléments importants.
 - Surligner, souligner, entourer des mots.
 - Faire un lien entre les éléments importants du texte et tes connaissances personnelles.
 - Faire un lien entre les éléments importants du texte entre eux.
 - Consulter un dictionnaire.

- t. Cacher ou rayer les éléments non importants.
- u. Faire des annotations sur le texte.
- v. Tracer de flèches pour relier certains mots.
- w. Dessiner des éléments qui vont t'aider à mémoriser.
- x. Sélectionner des éléments retenus par ordre d'importance.
- y. Utiliser des autocollants ou collants temporaires type « Post-it ».
- z. Relire le texte une ou plusieurs fois.
- aa. Relire tes notes une ou plusieurs fois.
- bb. Autre. _____

11. Sur une échelle de 1 à 10 (1 pas important du tout, 10 extrêmement important) évalue les difficultés suivantes dans ta pratique de prise de notes :

- cc. Établir une stratégie de prise de notes.
 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10(entoure le chiffre approprié).
- dd. Le manque de temps. 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10(entoure le chiffre approprié).
- ee. Isoler les éléments importants du texte.
 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10(entoure le chiffre approprié).
- ff. Trier les éléments importants repérés dans le texte.
 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10(entoure le chiffre approprié).
- gg. Faire des abréviations 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10(entoure le chiffre approprié).
- hh. Hiérarchiser les éléments importants repérés dans le texte.
 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10(entoure le chiffre approprié).
- ii. Relire les notes. 1 _ 2 _ 3 _ 4 _ 5 _ 6 _ 7 _ 8 _ 9 _ 10(entoure le chiffre approprié).

12. Commentaires sur la prise de notes (facultatif) :

ANNEXE VI : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT

1. Qu'évoque pour vous la prise de notes de vos apprenants de première année en ce qui concerne les lectures de philosophie que vous leur donnez?
2. Quelle est, selon vous, l'évolution de la qualité de la prise de note par les apprenants dans les dernières années?
3. Quel est, à votre avis, le pourcentage des apprenants qui ont recours à la prise de notes à partir des lectures que vous donnez?
4. Dans quelle mesure, sur une échelle de 1 à 10, les documents que vous distribuez en complément de cours peuvent-ils se substituer à la prise de notes?
1__2__3__4__5__6__7__8__9__10(entourez le chiffre approprié).
5. Dans quelle proportion, sur une échelle de 1 à 10, est-il possible d'établir un lien entre la prise de notes à partir des textes et les résultats aux contrôles ?
1__2__3__4__5__6__7__8__9__10(entourez le chiffre approprié).
6. Les travaux que vous donnez aux étudiants requièrent-ils absolument une prise de notes à partir des lectures? Oui Non
7. En voyant les résultats des travaux, vous est-il possible de déduire ou non qu'une prise de notes a été effectuée ? Oui Non
8. Sur une échelle de 1 à 10, quelle est l'incidence de la prise de notes sur le résultat des travaux ?
1__2__3__4__5__6__7__8__9__10(entourez le chiffre approprié).
9. Pensez-vous que la difficulté de certains apprenants à prendre des notes peut avoir une influence sur l'abandon scolaire en première année, et si oui, dans quelle proportion?

10. Quel est le profil sociopédagogique de vos apprenants?
11. Pensez-vous que l'aide à la prise de notes pourrait se faire à un meilleur moment du cursus collégial que le début de la deuxième session, et si oui pourquoi?
12. En regardant le questionnaire que nous allons soumettre aux apprenants, voyez-vous des points que nous aurions oubliés ?

ANNEXE VII : PLAN DE L'ATELIER

Ce qui sera présenté aujourd'hui.

- Résumé et prise de notes.
- Les éléments importants - exemples.
- Des visions différentes.
- Les objectifs de prise de notes.
- Les techniques les plus employées.
- Exercices.
- Questions.

ANNEXE VIII : TEXTE MODÈLE PRÉSENTÉ PENDANT L'ATELIER

Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Pierre. Pierre venait d'avoir dix ans. Il était blond avec des yeux bleus très profonds. Quelques tâches de rousseur donnaient à son visage un air rigolo ; mais Pierre était **triste**. Ses camarades de classe, qui le dépassaient de presque une tête, se moquaient de lui à cause de son air chétif. Il passait les récréations seul à jouer avec des insectes. Cela l'aidait à oublier sa **tristesse**. Il pensait que c'était la solution à son problème, car il était d'accord avec ses camarades. Lui aussi se sentait laid et malingre. Il admettait valoir moins que les autres, et s'éclipsait le plus possible afin de ne pas paraître minable.

Pierre détestait les **comparaisons** qui le mettaient en état d'infériorité, mais **il en tenait toujours compte**. Les autres, sans conteste plus forts, devaient également posséder un jugement **plus parfait** que le sien. Leur capacité de réflexion devait refléter leur **image**.

D'ailleurs tout le monde pensait un peu comme Pierre. Les parents qui accompagnaient leurs enfants avec **de grosses voitures et des habits élégants** n'étaient-ils pas mieux accueillis par l'enseignante ? La directrice de l'école ne discutait-elle pas plus longtemps avec les mamans les plus à **la mode** ou les plus jolies ? Même le curé de la paroisse faisait de larges sourires aux **riches**. Les frères et les sœurs riches étaient les plus **importants**. Pierre avait essayé à maintes reprises d'exposer ses problèmes à son enseignante après la classe, mais les adultes venaient tout le temps interrompre ses explications.

- Bonjour madame. Comment allez-vous ? Lançait une mère.

- Charles a été gentil aujourd'hui ? Rajoutait un père, très pressé.
Si bien que Pierre, voyant le peu d'intérêt dont il faisait l'objet, avait tout simplement arrêté de parler. Sa mère arrivait à la fin de la journée, le sourire aux lèvres.

- " Bonjour Irène !" Les deux femmes avaient étudié ensemble.

- " Ah, il a été très sage ! Comme toujours..." les deux anciennes camarades de classe faisaient des plaisanteries et parlaient de choses qui échappaient très souvent à Pierre.
Il est vrai que maman paraît très jolie, pensait le petit garçon, avec un mélange de fierté et de tristesse.

La blondeur ondulée des cheveux sans cesse mouvants de sa mère le faisait penser à des vagues. Son esprit s'évadait continuellement, et évoquait toutes sortes d'images, plus invraisemblables les unes que les autres. Il passait des vagues du large au rivage en un clin d'œil. Il sautait sur le dos d'un cheval au grand galop, traversait des plaines, escaladait des montagnes. Il se promenait seul, mais aussi avec un groupe d'amis dont il se était admiré. Il avait le pouvoir de survoler la terre et de s'arrêter où bon lui semblait. Le temps n'avait plus de limites. Il pouvait se promener de l'antiquité jusqu'à l'an 3000. Seul le rêve lui permettait cette liberté infinie. Seul le rêve le protégeait véritablement des railleries de ses camarades.

Quand on demandait à Pierre quel métier il voulait exercer plus tard, il répondait invariablement qu'il ne savait pas, qu'il n'avait pas encore décidé. Mais dans son for intérieur sa décision était prise. Il serait rêveur.

ANNEXE IX : PREMIER TEXTE SÉLECTIONNÉ PAR L'ENSEIGNANT

Texte 1. Extrait de « L'univers, les dieux, les hommes » par Jean-Pierre Vernant

Pourquoi, selon les récits grecs, Pandora, la première femme, a-t-elle un cœur de chienne et un tempérament de voleur? Ce n'est pas sans lien avec les deux premières parties de ce récit. Les hommes ne disposent plus du blé et du feu comme ils le faisaient auparavant, tout naturellement, sans effort et en permanence. Le labeur fait dorénavant partie de l'existence; les hommes mènent une vie difficile, étriquée, précaire. Ils doivent sans cesse se restreindre. Le paysan sur son champ s'échine et ne récolte pas grand-chose. Les hommes ne disposent jamais d'aucun bien en suffisance; il leur faut donc être économes, prudents pour ne pas dépenser plus que nécessaire. Or, cette Pandora, comme tout le *génos*, toute la « race », des femmes féminines qui en est issue, a justement comme caractéristique d'être toujours insatisfaite, revendicatrice, incontinent. Elle ne se satisfait pas du peu qui existe. Elle veut être rassasiée, comblée. C'est ce qu'exprime le récit en précisant qu'Hermès a mis en elle un esprit de chienne. Sa chiennerie est de deux ordres.

C'est d'abord une chiennerie alimentaire. Pandora a un appétit féroce, elle n'arrête pas de manger, elle doit toujours être à table. Peut-être a-t-elle un vague souvenir ou le rêve de cette époque bénie de l'âge d'or, à Mékoné, où, en effet, les humains étaient toujours à table sans avoir rien à faire. Dans chaque foyer où se trouve une femme, c'est une faim insatiable qui s'installe, une faim dévorante. En ce sens, la situation est semblable à ce qui se passe dans les ruches.

D'une part il y a des abeilles laborieuses qui, dès le matin, s'envolent dans les champs, se posent sur toutes les fleurs et récoltent du miel qu'elles ramènent dans leur ruche. D'autre part, il y a les frelons qui ne quittent jamais le logis et qui, eux aussi, ne sont jamais rassasiés. Ils consomment tout le miel que les travailleuses ont patiemment récolté au-dehors. De même pour les maisons des humains, d'un côté, il y a les hommes qui transpirent sur les champs, s'échinent pour creuser les sillons, pour surveiller puis ramasser le grain, et, de l'autre côté, à l'intérieur des maisons, se trouvent les femmes qui, comme les frelons, avalent la récolte.

Non seulement elles avalent et épuisent toutes les réserves, mais c'est la raison principale pour laquelle une femme cherche à séduire un homme. Ce que veut la femme, c'est la grange. Avec l'habileté de ses propos séducteurs, de son esprit menteur, de ses sourires et de sa « croupe attifée », comme l'écrit Hésiode, elle joue au jeune célibataire le grand air de la séduction, parce qu'en réalité elle lorgne vers la réserve de blé. Et chaque homme, comme Épiméthée avant lui, tout ébaubi, émerveillé par ses apparences, se laisse capter.

Non seulement les femmes ont cet appétit alimentaire qui ruine la santé de leur mari, parce qu'il ne ramène jamais assez de nourriture à la maison, mais de plus elles ont également un appétit sexuel particulièrement dévorant. Clytemnestre, ou d'autres épouses bien connues pour avoir trompé leur mari, ne manquent pas de dire qu'elles ont été la chienne qui veille sur la maison. Bien entendu, ce tempérament de chienne est à entendre dans son sens sexuel.

Les femmes, même les meilleures, celles qui possèdent un caractère mesuré, ont ceci de particulier, racontent les Grecs, qu'ayant été fabriquées avec de la glaise et de l'eau leur tempérament appartient à l'univers humide. Alors que les hommes ont un tempérament qui est plutôt apparenté au sec, au chaud, au feu.

En certaines saisons, en particulier dans cette saison qu'on appelle la canicule, la saison du chien, c'est-à-dire quand Sirius, le Chien, est visible dans le ciel, tout près de la terre, quand le soleil et la terre sont en conjonction, alors qu'il fait atrocement chaud, les hommes, secs comme ils sont, s'épuisent, affaiblis. Les femmes, au contraire, grâce à leur humidité, s'épanouissent. Elles exigent de leur époux une assiduité matrimoniale qui le met sur le flanc.

Si Prométhée a ourdi une ruse qui consistait à voler le feu de Zeus, il s'attire une réplique incarnée par la femme, synonyme de feu voleur, que Zeus a créée pour tracasser les hommes. En effet, la femme, l'épouse, est un feu qui brûle son mari continûment, jour après jour, qui le dessèche et le rend vieux avant l'âge. Pandora est un feu que Zeus a introduit dans les maisons et qui brûle les hommes sans qu'il soit besoin d'allumer une flamme quelconque. Feu voleur répondant au feu qui a été volé.

Dans ces conditions, que faire? Si vraiment la femme n'était que cet esprit de chienne, cette menteuse qui regarde du côté de la grange, avec sa «croupe attifée", et qui

fait crever de vieillesse les maris, ceux-ci auraient sans doute cherché à se passer d'épouses. Mais ici aussi s'opposent le dedans et le dehors. La femme, par son appétit animal, alimentaire et sexuel, est une *gaster*, une panse, un ventre. Elle représente en quelque sorte l'animalité de l'espèce humaine, sa part de bestialité. En tant que *gaster*, elle engouffre toutes les richesses de son mari. Quand Prométhée a entouré la part de nourriture qu'il a réservée aux hommes dans la *gaster* du bœuf, il ne croyait pas si bien faire. Là encore, il est pris à ses propres ruses.

Le dilemme est désormais le suivant: si un homme se marie, sa vie sera à peu près sûrement un enfer, à moins de tomber sur une très bonne épouse, ce qui est fort rare. La vie conjugale est donc un enfer, les maux s'y ajoutent aux maux. Par contre, si un homme ne se marie pas, il pourrait avoir une vie heureuse, il aurait tout à satiété, il ne manquerait jamais de rien, mais au moment de mourir, à qui reviendra son bien accumulé? Il sera dispersé et ira entre les mains de collatéraux pour lesquels il n'a pas particulièrement d'affection. S'il se marie, c'est la catastrophe, et s'il ne se marie pas, c'est une autre forme de catastrophe.

La femme est double. Elle est cette panse, ce ventre qui engloutit tout ce que son époux a péniblement récolté au prix de sa peine, de son labeur, de sa fatigue, mais ce ventre est aussi le seul qui puisse produire ce qui prolonge la vie d'un homme, un enfant. Le ventre de la femme figure contradictoirement la part nocturne de la vie humaine, l'épuisement, mais également la part d'Aphrodite, celle qui apporte des naissances nouvelles. L'épouse incarne la voracité qui détruit et la fécondité qui produit.

Elle résume toutes les contradictions de notre existence. Comme le feu, elle est à la fois la marque du proprement humain, parce que seuls les hommes se marient. Le mariage distingue les hommes des bêtes, lesquelles s'accouplent comme elles mangent, au hasard des rencontres, n'importe comment. La femme est donc la marque d'une vie cultivée; en même temps, elle a été créée à l'image des déesses immortelles. Quand on regarde une femme, on voit Aphrodite, Héra, Athéna. Elle est d'une certaine façon la présence du divin sur cette terre par sa beauté, par sa séduction, par sa *charis*. La femme conjoint la chiennerie de la vie humaine et sa part divine. Elle oscille entre les dieux et les bêtes, ce qui est le propre de l'humanité.

ANNEXE X : DEUXIÈME TEXTE SÉLECTIONNÉ PAR L'ENSEIGNANT

Texte 2. Extrait de « Le pouvoir et le désir » par Alexandre Brunet

Cette Pandore n'est pas offerte à Prométhée. Il est bien trop rusé pour accepter un tel cadeau. Prométhée entend parler du cadeau des dieux et avertit son frère, Épiméthée, celui qui pense après coup, de refuser tout cadeau. Mais quand le cadeau arrive, Épiméthée comprend qu'il serait fou de refuser. Une ruse, bien sûr, de Zeus pour unir Prométhée et Pandore par les liens de la famille, et non du mariage. Ainsi la première femme devient-elle le complément de l'homme, et de leur union naîtra l'humanité telle que nous la connaissons.

Ce n'est pas tout. Il y a la fameuse boîte. Ou plutôt une jarre, la jarre de Pandore. Offerte par Héra en cadeau à Pandore, en lui interdisant bien d'ouvrir la boîte. Héra sait très bien ce qui se passera : Pandore, dévorée par son désir de connaître ce qui est caché, soulèvera délicatement le couvercle... Et c'est déjà trop tard! Tous les maux contenus dans la boîte se sont glissés à l'extérieur, libérés, se propageant en un clin d'œil sur toute la planète, devenant depuis ce jour fatidique partie maléfique du monde dans lequel les humains vivent.

Pandore serait donc la porteuse de tous les maux du monde. Encore une fois, Pandore n'a pas le beau rôle ici. Femme frivole qui ne peut contenir sa curiosité, son désir. La voilà qui contamine le monde de maux par milliers, la famine, la maladie, la vieillesse, les accidents. Quoi dire de plus? La première femme incarne le mal qui se cache sous des allures de bien. Elle est la bouche trompeuse, celle qui séduit pour mieux voler.

Aujourd'hui, on peut choisir de rire ou de pleurer de ce sexisme au premier degré. Hésiode n'hésite pas à généraliser à toutes les femmes tous les travers de la première femme. Ce préjugé est une injustice flagrante qui doit être dénoncée. Mais surtout, nous devons proposer une interprétation beaucoup plus subtile du mythe.

Le pouvoir et le désir

Comme je l'ai déjà évoqué en introduction, Prométhée est devenu dans la modernité le symbole par excellence de la démesure humaine qui exige une vengeance divine. Dans son *Protagoras*, Platon se permet une variation sur le mythe de Prométhée, bienfaiteur de l'humanité. Pour réparer l'erreur de son frère Épiméthée qui avait oublié de donner aux hommes comme aux autres animaux un attribut permettant leur survie, Prométhée vole le feu et la connaissance des arts et techniques pour en faire don aux hommes. D'où ce formidable pouvoir technologique des humains, sans égal dans le règne animal. On comprend mieux ce que signifie la maîtrise du feu pour le genre humain, la démesure et l'orgueil qui peuvent en découler. L'humanité, forte de sa maîtrise technologique, s'arroge aujourd'hui des pouvoirs autrement réservés aux dieux. Mais nous le savons trop bien, ces pouvoirs exigent une rançon, sociale ou environnementale, qui s'apparente à une punition divine. Ainsi l'*hubris* contemporaine est-elle sanctionnée comme le furent Prométhée et les hommes autrefois.

[...]

La distinction homme-femme est bien entendu très marquée dans la version complète du mythe de Prométhée et de Pandore. Pandore incarne la nature fondamentale de la femme, être nuisible mais nécessaire à l'homme. Prométhée incarne la nature de l'homme par excellence, [l'homme] rusé. Celui qui entreprend et parvient à ses fins. Celui qui invente. Celui qui parvient à vaincre plus fort que soi. Il n'est pas très difficile de voir dans ces personnifications une séparation ontologique entre le caractère des femmes et des hommes.

Pour ma part, je pense qu'il faut plutôt insister sur l'inséparable complémentarité de Prométhée et de Pandore. L'une des conditions nécessaires de l'*hubris*, c'est le pouvoir de dépasser sa condition. Prométhée incarne justement la capacité d'aller plus loin, l'aptitude à affronter l'adversité et à en triompher. Mais voyez : que devient le *pouvoir* de se dépasser sans le *désir* de se dépasser? Le désir serait donc l'autre condition nécessaire de l'*hubris*. Pouvoir et désir sont deux choses clairement distinctes mais complémentaires. D'ailleurs, combien de fois avons-nous vu un étudiant doué, mais incapable de réussir parce qu'il n'en a pas le désir? L'inverse est tout aussi courant que frustrant : un étudiant qui veut réussir, mais qui n'en a pas les moyens.

Si Prométhée symbolise le pouvoir, Pandore est son complément : le désir. N'est-ce pas d'ailleurs ainsi que Pandore (et la femme en général) est décrite par Hésiode, comme un être insatiable, qui désire toujours plus, qui ne supporte pas la pauvreté, mais qui n'a pas le pouvoir de se satisfaire directement. C'est pourquoi elle se sert de l'homme, elle lui impose son désir, elle le parasite.

Je crois que mon interprétation permet à tout le moins de jeter un nouvel éclairage sur le mythe. Quand Zeus fait cadeau de Pandore aux hommes, n'est-ce pas justement pour enrayer toute démesure chez les protégés de Prométhée? Au temps de l'âge d'or, quand les hommes vivaient de manière insouciant parmi les dieux, quand ils n'avaient qu'à tendre la main pour manger, pouvoir et désir *ne se distinguaient pas*. La démesure leur était alors dangereusement accessible. Avec Pandore, Zeus sépare pouvoir et désir afin de modérer l'orgueil des hommes et mieux régner sur eux.

Ainsi naîtront désormais les humains descendants du trio Prométhée-Épiméthée-Pandore. Nous, humains, sommes les enfants de la séparation du pouvoir et du désir. Au-delà de la punition d'une transgression, au-delà de la distinction homme-femme, le mythe de Prométhée et de Pandore éclaire notre condition humaine.

L'espérance est-elle un mal?

Je ne l'avais pas mentionné plus tôt, mais il est assez connu que lorsque la boîte de Pandore a été entrouverte, elle ne s'est pas entièrement vidée de son contenu. En effet, le mythe veut que l'Espérance soit restée tout au fond de la jarre. Cela pose le problème du statut de l'Espérance. Est-elle un mal, comme le reste du contenu? Pourtant, on hésite : l'espérance, un mal? Alors pourquoi disons-nous si souvent que nous devons garder espoir dans l'adversité? L'espérance est un bien, on a du mal à en douter.

L'interprétation que je propose a le mérite de donner une solution élégante au problème de la boîte de Pandore. Quand l'Espérance croupit au fond de la boîte, incapable de s'enfuir comme les autres maux lorsque Pandore soulève le couvercle, il faut y voir une allégorie de la condition de Pandore : elle incarne le désir sans pouvoir. En effet, qu'est-ce que l'Espérance, si ce n'est le désir que les choses se rétablissent et

aillent pour le mieux, sans en avoir le pouvoir direct? Comme le souligne bien Comte-Sponville dans *Le bonheur, désespérément*, l'espoir est un désir sans pouvoir².

Finalement, le ou la philosophe en chacun de nous se demande : « C'est bien beau, cette interprétation, mais où est le *logos* dans tout cela? » Eh bien... il n'y est pas! Et pour cause. L'intelligence sur laquelle s'appuie le mythe relève du royaume de la *Métis*. C'est une intelligence de débrouillardise, d'improvisation, d'expérience et de sensibilité. Cette intelligence n'a rien de la pensée organisée, systématique, logique, qui présidera à la naissance de la philosophie un siècle après la mort d'Hésiode. Tournant lentement la page sur les mythes, le *logos* servira de remède contre la bête noire de bien des philosophes : le désir insatiable.

² André Comte-Sponville, *Le bonheur, désespérément*, Paris, Folio, 2003

ANNEXE XII : COMPARAISON DES THÈMES RESTITUÉS AVANT ET APRÈS L'ATELIER POUR DEUX TEXTES

Comparaison des thèmes restitués avant et après l'atelier pour le texte 1

Thèmes sélectionnés par les participants, ajustés par équivalence sémantique	Groupe 1	Groupe 2	Total général
Rapport homme femme	9	17	26
Insatiabilité des femmes	15	7	22
La femme incarne le mal	8	8	16
Travail des hommes	5	3	8
La fertilité	5	3	8
Contradiction de l'être humain	2	4	6
Aspect à la fois animal et divin des humains	5	1	6
Feu de Zeus	2	3	5
Conséquence au vol de feu	4	1	5
Le mariage	4	1	5
La femme rend l'homme malheureux	2	1	3
Le pouvoir	2		2
Séduction		1	1
Le mariage (dilemme vivre sans femme ou avec)		1	1
La femme assouvit le désir sexuel des hommes		1	1
Fin abondance hommes		1	1
Le rôle de la femme	1		1
Côté animal des humains		1	1
Total	64	54	118

Comparaison des thèmes restitués avant et après l'atelier pour le texte 2

Thèmes sélectionnés par les participants, ajustés par équivalence sémantique	Groupe 1	Groupe 2	Total général
Rapport désir - pouvoir	19	16	35
Espérance	11	12	23
Rapport homme femme	14	5	19
Le mal	3	5	8
Femme égal mal	3	3	6
Création de l'humanité	3	2	5
Cadeau des dieux aux hommes	2	3	5
Le désir	1	3	4
Vengeance divine		2	2
Total	56	51	107

ANNEXE XIII : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

27 novembre 2013

Monsieur Éric Cormier
Candidat à la maîtrise
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

M. Étïc Cormier,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié le projet de recherche intitulé « Dans quelle mesure, le fait de donner ponctuellement un atelier sur la prise de notes aux apprenants qui débudent le Cégep, dans le cadre d'un cours de philosophie, leur permettra-t-il de mieux restituer les idées principales d'un texte ? » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment énoncées. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat, copie également envoyée à votre directeur/directrice de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'accepter, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (C.P.E.R.)
Université de Montréal

PL/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV

Marie Thériault, professeure adjointe, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
Prof. Ann Chapanon McNaughton, Marie-Ève Fontrose

p.p. Certificat CPER 13 110 0

3744 Jean-Dallaire, D-430-6
C.P. 6128 succ. Centre-ville
Montréal, QC H3C 3J7

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
op@u.montreal.ca

<http://www.recherche360.montreal.ca/ethique-de-la-recherche/faq-ethique-de-la-recherche-recherche-ethique/ethique-de-la-recherche>