

Analyse syntaxique de la reformulation lors de la prise de notes collaborative dans un éditeur de texte partagé

Dyke, Gregory ; Teston-Bonnard, Sandra ; Lund, Kristine

ICAR/ASLAN, Université Lyon 2, CNRS
gregdyke@gmail.com, sandra.teston-bonnard@ens-lyon.fr, kristine.lund@ens-lyon.fr

1 Introduction.....	83
2 Contexte	83
2.1 Réunions de projet et prise de notes dans un éditeur de texte partagé.....	83
2.2 Préparation des données.....	84
<i>Figure 1 : Analyse dans Tatiana avec éléments surlignés synchronisés à la rédaction de la</i> <i>marque la plus récemment contribuéé (“une morte a cote de 3 vivante --> vivante”).</i>	84
3 De l’oral à l’écrit : la reformulation lors de la prise de notes	85
3.1 La production écrite en prise de notes – un compromis entre oral et écrit	85
3.2 Quelle prise de notes pour mieux apprendre ?.....	86
3.3 Prise de notes en interaction au travers d’un éditeur de texte partagé	86
4 Analyse.....	87
4.1 Simplification syntaxiquement apparente ou complexification syntaxique.....	88
4.2 Entre paraphrase et occasion manquée	88
4.3 Analyse d’un extrait.....	88
5 Conclusion.....	91
Références bibliographiques	92

1 Introduction

L'étude de la prise de notes et de la reformulation s'est le plus souvent effectuée en observant des apprenants prenant des notes en classe et plus particulièrement en examinant leurs productions finales en lien avec le texte de l'enseignant. Dans cette article nous effectuons une analyse descriptive d'une situation présentant plusieurs éléments singuliers : la prise de notes se fait dans une réunion de projet entre des dyades d'élèves et leur enseignant ; la prise de notes est outillée par un éditeur de texte partagé ; l'enseignant peut aussi voir les notes prises par les élèves ; l'éditeur de texte partagé fournit une trace du processus de prise de notes, permettant d'analyser ce processus et sa synchronisation détaillée avec la transcription de la réunion.

Après avoir présenté ce contexte en plus de détail, nous aborderons la prise de notes sous les aspects de la syntaxe, de l'apprentissage et de la collaboration. Cet article est l'occasion :

- d'une part de résumer les principales caractéristiques de la prise de notes dans une situation mêlant interactions présentiellles et interactions médiatisées par écran ;
- d'autre part d'étudier des aspects de prise de notes qui, jusqu'ici, ont été difficiles à observer. La capacité de faire le lien temporel précis entre énoncé oral et production écrite nous permet de faire la genèse de ces productions écrites : examiner les transformations syntaxiques qui s'opèrent dans le passage de l'oral à l'écrit et analyser les facteurs qui amorcent et influent la prise de notes

Enfin, nous reviendrons sur la notion de qualité de prise de notes dans une situation d'apprentissage.

2 Contexte

Les données analysées dans le présent article ont été récoltées dans le cadre du projet européen LEAD¹, et répondent à deux buts. Notre but premier était d'étudier les pratiques émergeant dans des situations mêlant interactions orales présentiellles, et interactions de prise de notes dans un éditeur de texte partagé. Notre but auxiliaire était de récolter des données multimodales et multimédia nécessitant pour l'analyse un outillage synchronisant traces numériques (fichiers de log) et enregistrement audio-vidéo. L'analyse de ces données nous a ainsi permis de concevoir, développer et améliorer l'outil Tatiana (Dyke, Lund, & Girardot, 2009 ; 2010). Dans cette section, nous présentons plus en détail les données récoltées, ainsi que les possibilités d'analyse de ces données offertes par Tatiana.

2.1 Réunions de projet et prise de notes dans un éditeur de texte partagé

Lors de la prise de données, nous avons observé neuf dyades pendant leurs réunions avec leur tuteur, dans le cadre d'un projet de programmation de première année d'école d'ingénieur (ayant donc une bonne expérience de prise de notes en enseignement secondaire supérieur). Ces réunions ont eu lieu en présentiel, avec le soutien d'un éditeur de texte synchrone (visible sur l'ordinateur de chacun des trois participants, mis à jour en temps réel). Le but pédagogique de cette étude était d'encourager les étudiants à ressortir des réunions avec des notes, constituant une mémoire des points clés de la réunion et des tâches à effectuer avant la réunion suivante. Les tuteurs nous avaient rapporté qu'auparavant, il était fréquent que les élèves oublient d'une réunion à l'autre les tâches qu'ils avaient prévu d'accomplir et les informations données à ce sujet.

Les données collectées à chaque session comprennent l'audio, la vidéo, les traces numériques de l'éditeur de texte partagé, ainsi que des notes de terrain. Pour l'analyse présentée dans cet article, nous avons examiné la première réunion (durée de 1h environ) de chacune des neuf

¹ Financé par le 6e framework Information Society Technology LEAD IST-028027.

dyades. Durant ces premières réunions, le tuteur explique essentiellement les buts du projet et propose un survol des problèmes que les étudiants devront résoudre au cours du projet. Il y a ainsi de nombreuses similarités entre les réunions.

2.2 Préparation des données

La préparation des données en amont de l'analyse présentée dans cet article, ainsi que l'analyse elle-même, se sont effectuées avec le soutien de l'outil Tatiana. Cet outil permet aux chercheurs de rejouer la prise de notes, synchronisée avec la vidéo, les transcriptions (les données audio ont été préalablement transcrites) et les fichiers de log, ainsi que de construire de nouvelles représentations analytiques (cf. Figure 1 pour une capture d'un écran d'analyse typique). Les traces numériques de l'éditeur de texte partagé (ayant une granularité au niveau de chaque caractère inséré) ont été abstraites en *marques*, adoptant la terminologie de Kam et al. (2005) et d'analyses précédentes (Dyke & Lund, 2013): *une marque est constituée d'une seule idée ou action logique, exprimée dans une séquence de coups de clavier spatio-temporellement contigus*. Pour chaque marque, nous avons utilisé le contenu et le contexte pour identifier les tours de parole qui auraient pu être la source à partir de laquelle les étudiants construisent cette marque. Dans beaucoup de cas, il n'est pas possible d'identifier les tours de parole spécifiques à partir desquels un mot où une idée ont été pris, que ce soit par la présence de ce mot dans plusieurs tours ou à cause des liens potentiel avec les connaissances existantes des étudiants. Chaque instance d'un ensemble de candidats source et d'une marque résultante a été traitée en tant que *reformulation oralo-graphique* – une instance combinée de compréhension (de l'oral) et de production (écrite).

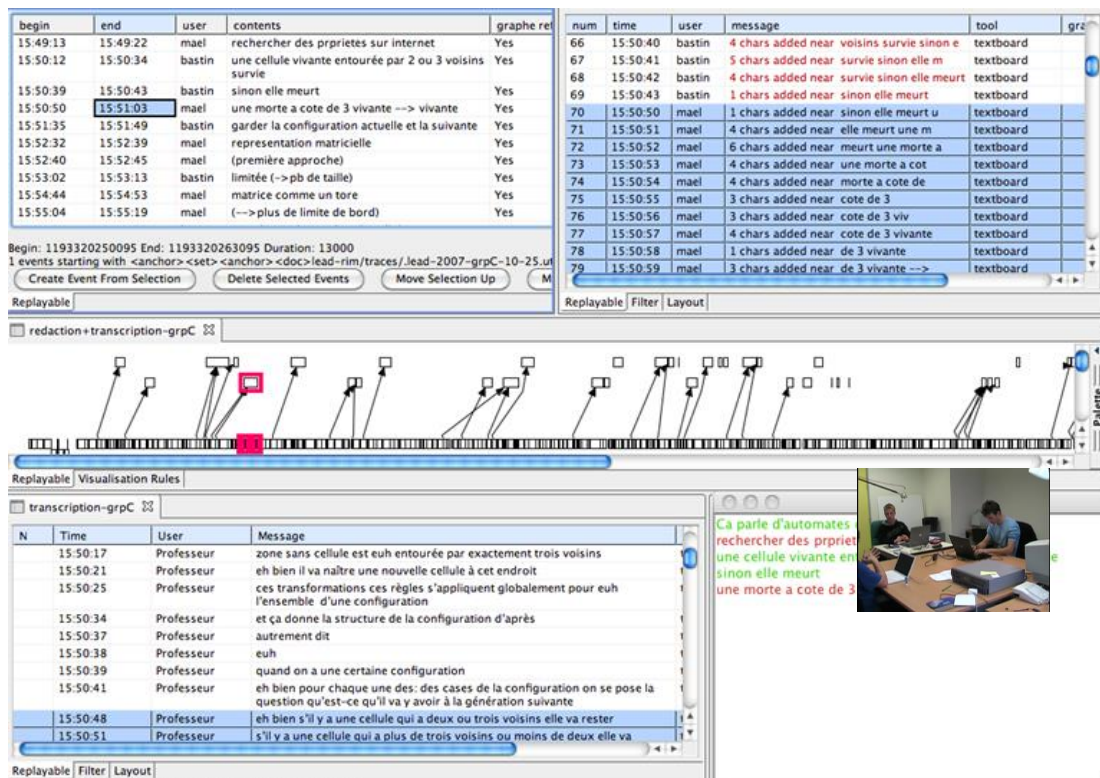


Figure 1 : Analyse dans Tatiana avec éléments surlignés synchronisés à la rédaction de la marque la plus récemment contribué ("une morte a cote de 3 vivante --> vivante")

En haut à gauche, description des marques en forme tabulaire. En haut à droite, les événements individuels du fichier de trace numérique constituant la marque. En bas à gauche, transcription. En bas à droite, le rejoueur de l'éditeur de texte partagé et la vidéo. Milieu, ligne graphique

temporelle de la transcription (en bas) et des marques écrites par les deux étudiants avec les flèches indiquant les liens de reformulation. Les sources des flèches pointant vers la marque surlignée sont les tours de parole dans les deux premières lignes de la transcription.

3 De l'oral à l'écrit : la reformulation lors de la prise de notes

Dans cette section, nous examinons les travaux existants concernant la prise de notes en tant que reformulation oralo-graphique d'un point de vue linguistique, puis d'un point de vue de son rôle dans l'apprentissage, et enfin de par ses aspects collaboratifs.

3.1 La production écrite en prise de notes – un compromis entre oral et écrit

Lorsque nous prenons des notes à partir d'un discours oral, surtout s'il s'agit d'un cours, soit un texte destiné à l'oral mais censé être préparé, écrit et très travaillé, comment procédons-nous ? Notre savoir scolaire, nos compétences, notre connaissance de la langue écrite nous conduisent-ils à essayer de recréer des phrases canoniques, de composer un texte qui ressemble à un écrit normatif, selon les règles prescrites par les grammaires, ou reprend-on /produit-on pour aller plus vite des tournures, des raccourcis, des phénomènes dits « propres à l'oral », ou des listes, des schémas, adopte-t-on toujours un style télégraphique ?

La cadence d'écriture d'un étudiant est d'environ 0,3 mots à 0,4 mots / seconde alors que le débit verbal d'un conférencier est d'environ 2 à 3 mots / seconde. Sauf à tout dicter, l'enseignant ne parlera jamais assez lentement; sauf à développer des compétences exceptionnelles de sténographe, l'élève comme l'étudiant ne parviendront jamais à tout noter. (Piolat, 2004, p. 134)

En réalité on ne peut pas décrire la prise de notes (universitaire en tout cas) comme mise en œuvre uniquement dans le cadre de l'écrit ou uniquement dans le cadre de l'oral, mais qu'il s'agit sans doute d'un compromis, d'un mélange de plusieurs processus et de la fusion des différentes dimensions du langage. La conception de phrase en tant qu'unité linguistique est remise en cause par de nombreux linguistes, telle Béguelin qui rappelle que :

Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer à première vue le concept grammatical de phrase n'est pas très ancien. (...) La notion de phrase telle que nous la connaissons aujourd'hui n'a guère que trois siècles. (Béguelin, 2000).

Bien sûr, il est possible de créer des phrases à partir des énoncés que nous produisons. Il s'agit cependant d'une structure artificielle destinée à l'analyse grammaticale, une aide à la transmission des savoirs, une convention intéressante pour l'imprimerie, mais en aucune manière une évolution ontologique de l'expression langagière. C'est pourquoi la notion de phrase est inadaptée pour les énoncés de l'écrit quand ils ne sont pas des phrases canoniques, a fortiori quand il s'agit de décrire l'organisation des productions orales.

Pour la perspective syntaxique, nous nous situons dans le cadre de la macro-syntaxe aixoise et de l'Approche Pronominale (Blanche-Benveniste, 1990), et utilisons les unités de référence noyaux, et adnoyaux² pour la segmentation du langage. Ainsi, lorsqu'on essaie de « récupérer » des énoncés oraux en les écrivant sous forme de notes pour recueillir et conserver les informations données par un orateur, comment reconstruit-on le sens du message délivré à l'oral, comment écrit-on cet oral qu'on recueille simultanément à l'audition ? La

² Le noyau est défini comme l'unité centrale correspondant souvent à la construction verbale principale, assortie d'une valeur illocutoire, pouvant être affectée par des modalités et autonome syntaxiquement. Elle peut être interprétée comme un acte de langage, suffisant communicativement et sur lequel l'interlocuteur peut s'appuyer pour répondre.

Les noyaux et les ad-noyaux composent une unité de macro-syntaxe, l'Unité Illocutoire (l'UI), qui a été définie par le groupe syntaxe du projet Rhapsodie comme la plus grande unité macrosyntaxique, concaténation d'unités macro de rang inférieur que représente l'ensemble noyau + adnoyaux (prénoyaux, in noyaux, postnoyaux).

reformulation/répétition exigée par cet exercice est d'un genre particulier qui ne consiste pas en une simple copie de ce qui est entendu (Piolat, 2004).

3.2 Quelle prise de notes pour mieux apprendre ?

Cette perspective est reflétée lorsque nous examinons l'activité d'étudiants prenant des notes. Piolat, Olive, & Kellog (2005) expliquent que les preneurs de note essaient de préserver le contenu de ce qui a été dit sous plusieurs contraintes: un temps limité ; et une charge cognitive impliquant des processus parallèles de compréhension et de production. Ils expliquent de plus que, sous la pression du temps, les étudiants se limitent à la fonction de compréhension (au détriment de la production de notes) ou à la production (au détriment de la compréhension et de la sélection dans le choix de ce qui est écrit). Locke (1997) a montré qu'il y a une corrélation positive entre la complétude des notes et les résultats scolaires, mais la justesse des notes semble être un facteur encore plus important (Williams & Eggert, 2002).

Castello & Monero (2005) décrivent la prise de notes selon deux dimensions en rapport au contenu original : en termes de pertinence et couverture, les notes peuvent être compréhensives, incomplètes ou sélectives ; en termes de forme, les notes peuvent être littérales ou personnalisées. Ils décrivent un système d'évaluation de la fonction épistémique de la prise de notes avec quatre points clés :

- Est-ce que les étudiants organisent et structurent l'information de façon personnelle ?
- Est-ce que les étudiants amplifient le contenu avec des références vers d'autres ressources et à leurs connaissances existantes ?
- Est-ce que les étudiants ajoutent des commentaires et questions à leurs notes ?
- Est-ce que les étudiants synthétisent et paraphrasent l'information de manière appropriée ?

Boch et Piolat (2005) expliquent que les preneurs de notes sont très attentifs aux marqueurs dans le texte du locuteur qui signalent l'importance de ce qui est dit : écrire au tableau, dicter, énoncer des titres, listes et définitions, ainsi que les indicateurs méta-textuels tels que « premièrement, deuxièmement ». D'autres marqueurs diminuent la prise de notes : les parenthèses et apartés, les interactions entre enseignant et étudiants, les phénomènes prosodiques comme une élocution plus rapide et des hésitations, ainsi que les indicateurs paraverbaux, tels que l'enseignant posant ses notes.

Les stratégies pour améliorer et encourager la prise de notes décrites ci-dessus concernent surtout les situations de classe où l'enseignant a préparé le contenu et organisé sa structure. Dans cet article, nous examinerons les formes que peuvent prendre la personnalisation, les éléments qui influent la décision de prendre ou non des notes à un moment donné, ainsi que les facteurs influant la complétude et la justesse de la reformulation dans une situation plus improvisée où l'enseignant n'a pas prévu (et ne peut prévoir à l'avance) le déroulement de la réunion.

3.3 Prise de notes en interaction au travers d'un éditeur de texte partagé

La situation de prise de notes collaborative en temps réel est devenue relativement commune de nos jours (avec les possibilités offertes par Google Docs, Etherpad, etc.). Cependant, peu de travaux ont étudié les modalités interactives de tels environnements. Quelles formes de participation existent ? Comment cette participation se régule-t-elle entre les preneurs de note ?

Kam et al. (2005) ont investigué l'appropriation d'un environnement d'annotation collaboratif des diapositives de l'enseignant. Cette forme d'environnement rend possible des contributions simultanées, mais n'offre pas la possibilité aux étudiants d'éditer ou transformer leurs

contributions, ou celles de leurs pairs. Ils définissent une typologie de cinq types de marques (cf. 2.2) :

- Prise de notes : reformulation de ce qui est dit par l'enseignant
- Commentaires : commentaire personnel
- Questions : sollicitation à une réponse
- Réponses
- Renforcements : un encouragement ou une réponse aux commentaires d'un autre (p. ex. en soulignant ou en entourant)

Kam et ses collègues ont souligné les différences avec la prise de notes individuelle : les étudiants peuvent parer aux limites cognitives d'un seul preneur de notes, par exemple en rajoutant de nouvelles notes pendant qu'un autre étudiant finit de transcrire ce qui était dit précédemment ; ils peuvent prendre des notes à tour de rôle, permettant aux autres étudiants de prêter meilleure attention au cours (cette stratégie est d'ailleurs la plus commune) ; de plus, ils peuvent poser des questions et chercher des informations supplémentaires si besoin. Les étudiants en collaboration ont pris des notes de meilleure qualité en termes d'amplification de contenu et de réflexion.

Dans nos travaux précédents (Dyke & Lund, 2013) sur le même corpus, nous avons observé des formes similaires à celles trouvées par Kam et collègues, modulo les différences entre un éditeur de texte partagé et un annotateur de diapositive partagé : un éditeur de texte, offrant, comme le nom l'indique, la possibilité d'éditer le texte déjà rédigé, nous avons trouvé des éditions, tant au niveau de fond que de la forme. En particulier, nous avons trouvé des marques sous forme de fragment (venant enrichir une marque existante, mais ne formant pas à elles seules une idée complète). Par ailleurs, lors de la prise de notes dans l'éditeur de texte, nous avons observé que les étudiants ajoutaient des nouvelles notes à la suite les unes des autres, revenant plus occasionnellement insérer ou éditer du texte ailleurs.

Hormis un groupe qui a partagé la zone de prise de notes en deux afin que chacun écrive dans « sa » zone, toutes les dyades ont suivi une forme très similaire de collaboration : malgré la possibilité offerte par l'éditeur de texte partagé de rédiger à deux en même temps, les étudiants prennent des notes chacun leur tour avec une absence notable de chevauchements. La régulation de ces tours nous a paru très similaire à une prise de parole car il y avait peu de négociation explicite et une alternance « bien ordonnée » entre les locuteurs (en langage parlé, il y aurait eu bien plus de chevauchements). Nous avons distingué deux raisons de changement de locuteur : lorsqu'une marque arrive en fin de rédaction, l'autre étudiant prend naturellement la main, lorsque l'opportunité se présente (dans le cadre de ce qui est dit lors de la réunion) ; occasionnellement, un étudiant souhaitant compléter les notes prises par son binôme prend la main aussitôt que le premier a fini la rédaction de sa marque.

L'interaction entre les preneurs de note se faisant de façon si bien régulée et coordonnée, nous focalisons dans cet article sur l'interaction entre locuteurs et scripteurs dans le cadre de la reformulation oralo-graphique. Cette situation est d'autant plus particulière que l'enseignant peut voir ce qu'écrivent les étudiants et y faire allusion à son tour.

4 Analyse

Dans cette analyse, nous décrivons d'une part les différentes opérations syntaxiques que nous avons relevées. D'autre part, nous examinons de plus près les facteurs qui amorcent la reformulation et qui semblent influencer son déroulement. Nous montrons ces différents aspects au travers de deux exemples détaillés. Notre analyse dépeint la complexité de la reformulation à tous les niveaux. La difficulté que nous éprouvons à trouver les sources des différents éléments

produits à l'écrit confirment que nous sommes bien loin de la reformulation en tant que retranscription paraphrasée à l'écrit du discours oral, mais dans une transformation utilisant toutes les ressources cognitives du preneur de notes pour produire une reformulation équilibrant les différents coûts qui y sont associés.

4.1 Simplification syntaxiquement apparente ou complexification syntaxique

Le noteur ne se contente pas de faire des énoncés plus courts, et n'écrit pas une partie de ce qu'il entend comme une machine qui couperait automatiquement et sans distinction les discours oraux en petits morceaux.

Même lorsque le noteur simplifie syntaxiquement l'énoncé oral, qu'il abrège et réduit ce qui est dit, cela implique non seulement une démarche cognitive complexe mais aussi un travail de réaménagement syntaxique difficile et subtil. En effet, le scripteur effectue alors des extractions d'information, des sélections, des suppressions, des synthèses, des modifications dans un objectif de concision, c'est à dire des opérations compliquées nécessitant un apprentissage, une certaine expérience, et de vraies compétences. Tout en réalisant ces opérations psycholinguistiques, le noteur doit gérer simultanément le format syntaxique de ces raccourcis, et doit opter plutôt pour une nominalisation, ou plutôt pour une construction verbale, ou un groupe adjectival ou adverbial, un noyau court, un mot, une formule, une liste, une abréviation...

Le noteur ne simplifie pas systématiquement par ses notes écrites les formes syntaxiques des énoncés oraux. Nous relevons même régulièrement une complexification des constructions et des formats, avec des expansions, des ajouts, des noyaux complexes en lieu et place de noyaux courts, ce qui montre que, contrairement aux idées reçues, la prise de notes ne correspond pas toujours à des abréviations ou à des raccourcis syntaxiques.

4.2 Entre paraphrase et occasion manquée

Les événements qui amorcent le plus clairement la prise de notes consistent en des transitions, fortement marquées à l'oral par l'enseignant, indiquant le passage à un nouveau sujet. Un choix se présente alors aux étudiants : retranscrire mot à mot l'idée nouvelle (et à l'énonciation souvent improvisée) de l'enseignant ou attendre que cette idée soit suffisamment entamée pour en comprendre le contenu essentiel, le synthétiser et le paraphraser. La première option, commune chez les preneurs de note peu expérimentés n'est que rarement mise en œuvre dans ce corpus. En revanche, la deuxième option comporte des risques : ne jamais comprendre l'idée exprimée par l'enseignant et se retrouver dans l'impossibilité de paraphraser correctement; retenir certains éléments clés de l'idée exprimée par l'enseignant mais les reformuler en chimère, introduisant involontairement des non-sens. Devant l'opération complexe de reformulation d'un point de vue linguistique, il n'est peut-être pas surprenant que les aspects sémantiques peuvent en souffrir.

4.3 Analyse d'un extrait

Par l'analyse fine d'un extrait³, nous pouvons illustrer ces opérations de simplifications/complexifications syntaxiques ainsi que les éléments qui amorcent et influent la reformulation. Notons que la transcription présentée ici n'a pas été le support de l'analyse (effectuée dans Tatiana), mais a été créée pour présenter notre analyse par écrit.

³ Cette transcription est présentée selon la norme de transcription multimodale ICOR, considérant la production écrite comme étant assimilable, en ce qui concerne la nécessité de présenter son alignement temporel avec la parole, à un geste. Deux exceptions sont faites par rapport à la norme ICOR :

1. La production écrite est présentée en gras (plutôt qu'avec des initiales différentes)
2. Autant la production écrite que la parole peut servir comme lignes temporelles de référence

Extrait 1

1 PRO alors comment comment on indique (.) eh bien euh:: dans un midi file alors lors
lorsque vous travaillez directement euh: euh: en commandant un (.) un
instrument ben vous voyez que c'est euh l'executant qui: qui donne le: le tempo
il il appui maintenant sur une touche ça envoi l'événement ça commence à jouer
euh il décide de lâcher la touche ça arrête de jouer et cetera (.) dans un midi
file parcontre tout est prévu à l'avance (.) donc (.) dans un midi file chaque
événement est précédé d'une valeur numérique qui indique eh bien combien de
temps il se produit après l'événement précédent

2 J.B mmh

3 PRO alors cette valeur euh numérique eh bien elle est exprimée en quoi bah elle est
exprimée on va dire en en tic d'horloge

4 BAR +<insère 1 nouvelle ligne>+

5 PRO +et:+ le tique d'horloge il est euh: déterminé au début du euh:: euh:: au début
du fichier midi donc au début du fichier midi (.) il y a une:: (.) euh commande
qui vous permet de dire (.)

6 BAR +((insère 1 nouvelle ligne))+

7 PRO +eh bien+ euh: je choisis d'avoir&

8 BAR +((insère 1 nouvelle ligne))+

9 PRO &+par exemple+ euh: euh: cent quatre-vingt seize tics d'horloge par seconde

10 J.B (2s) ouais

11 PRO +ensuite si vous voulez euh attendre euh je sais pas moi&

12 BAR +on peut définir le nombre de ----->

13 PRO &une une une demi seconde entre deux notes eh bien vous&

14 BAR ----->

15 PRO &allez euh dire attendre+ quatre-vingt dix-huit tics d'&

16 BAR -----+

17 PRO &horloge si c'est cent quatrevingt seize&

18 PRO &+divisé par deux oui+

19 BAR +tic d'----->+

20 BAR **horloge +par seconde ->**

21 J.B +et euh:: (.)

22 J.B ça on met après+ la: la note lancée

23 BAR ----->+

24 J.B à une fois qu'on a atteint

25 PRO alors entre chaque événement dans un fichier midi

26 PRO chaque événement est précédé de la durée depuis euh: (.)&

27 PRO &+euh: depuis le l'événement précédent+

28 BAR +chaque evenement----->+

29 BAR hum

30 BAR **est +précédé de la durée depuis l'événement&**

31 PRO +donc euh::: le: lorsque vous avez une: lorsque&

32 PRO &vous avez une piste euh::: donc qui est supposé&

33 BAR **précédent.**----->

34 PRO &commencer au début du morceau si la première note&

35 BAR ----->

36 PRO &euh apparaît immédiatement hein il y a pas de silence ou&

37 BAR ----->

38 PRO &des choses comme ça à ce moment là+ la durée euh qui&

39 BAR ----->+

40 PRO &précède ce premier événement est zéro

41 PRO euh::: donc qui est supposé commencer au début du morceau si la première note
euh apparaît immédiatement hein il y a pas de silence ou des choses comme ça à
ce moment là la durée euh qui précède ce premier événement est zéro

42 PRO la note arrive dès que on lance le morceau

43 PRO si y a: +ch'e'pas s'y a une pause bah

44 BAR +(au début c'est z -->

45 PRO on calcule: le nombre de: euh de tics d'horloge que&

46 BAR ----->

47 PRO &prend la pause avant de lancer la première note+

48 BAR ----->+

49 BAR ~~ze~~ 0)

50 PRO alors est-ce que est-ce que je fais euh un petit peu maladroitement en ce
moment c'est simplement vous euh euh traduire ce que vous allez lire dans la
norme: dans la norme des fichier midi

51 PRO d'accord qui décrit les les fichier midi

52 PRO ah qu'est-ce que je peux vous: vous dire d'autres

53 J.B **(au début c'est 0 par défaut) >>**

Dans cet extrait, l'enseignant explique la structure d'un fichier musical midi. Pour décrire *quand* une note doit être jouée, il y a quatre idées clé : 1) chaque note est précédée de la durée depuis la note précédente (lignes 1, lignes 25-27) ; 2) cette durée est définie en unités « tic d'horloge »

(lignes 3, 11-18) ; 3) le nombre de tics d'horloge par minute est défini au début du fichier midi (lignes 5-9) ; 4) la première note du fichier midi est considérée comme étant précédée de 0 tics d'horloge (lignes 31-41).

On peut remarquer l'amorce de ce nouveau sujet par le *alors*, ainsi que les questions rhétoriques du locuteur, mettant en exergue le sujet des idées qu'il souhaite exprimer. De même, la fin de l'extrait illustre une autre forme de transition (qui mènera à son tour à une reformulation). On voit dans cet extrait quatre formes très différentes de stratégies de reformulation. Les étudiants perçoivent les marqueurs de transition et se préparent à reformuler (ligne 462), mais font dans un premier temps impasse sur les deux premières idées, pour reformuler la troisième. Puis, J.B revient sur la première idée, la reformulant maladroitement à l'oral (lignes 22-24) menant l'enseignant à revenir sur ces propos qui sont retranscrits mot à mot (de manière générale les étudiants accordent souvent une importance particulière aux réponses à leurs questions directes). Enfin, ils reformulent la quatrième en attendant avant de commencer à écrire et produisant une paraphrase reformulant presque parfaitement l'idée, exprimée oralement de manière fort complexe.

La reformulation de la troisième idée comporte de nombreux aspects de personnalisation, mais il manque deux éléments clés : le fait que cette définition se passe au début du fichier ; le lien entre le propos de la première et la troisième idée – que cette définition permet de savoir la durée. Ces reformulations illustrent une parfaitement notre propos : lorsque les étudiants attendent avant de reformuler, ils prennent le risque d'oublier des éléments importants (idée 2 et, dans un premier temps, idée 1) ; lorsque les étudiants synthétisent et paraphrasent, ils font une opération désirable lorsqu'elle réussit (idée 4) mais qui comporte des risques d'erreur voire d'oubli (idées 2 et 3), particulièrement lors d'opérations de reformulation syntaxiquement et lexicalement complexes.

A travers l'analyse syntaxique de la production écrite des lignes 6-20, on observe dans cet extrait les deux aspects mêlés de simplification et de complexification :

En termes de simplification :

- La question-réponse du professeur/locuteur : *eh bien elle est exprimée en quoi / bah (ben) elle est exprimée on va dire en...* n'est pas reprise par l'étudiant/ scripteur. Ces questions-réponses formulées par le même locuteur dans le même tour (le locuteur pose une question et se répond à lui-même) dont l'une des fonctions est de capter l'attention des auditeurs, sont très souvent observées dans les corpus d'oraux.
- La dislocation (*le tic d'horloge / il*), phénomène également très connu pour être presque systématiquement produit dans certains types d'oraux, n'est pas reprise dans la formulation écrite.
- la locution modale *on va dire*, reformulante, paraphrasable ici par « c'est à dire », « autrement dit », « on pourrait dire » est aussi abandonnée par le scripteur ainsi que les particules discursives-connecteurs (*alors / eh ben /bah –ou ben-*), ou la répétition de bribes ou de mots outils (*en en*) typiques de l'oral ou de la représentation de l'oral (oral fictif, dialogue de cinéma, de roman, de théâtre....).

Il est possible d'évaluer ces suppressions/transmutations comme des simplifications de l'énoncé d'origine qui est ainsi plus concis, succinct, qui peut paraître plus clair, mais qui au niveau du message est tout simplement plus laconique, moins nuancé, diminué de l'émotion et des modalités essentielles de l'interaction.

En termes de complexification :

De la paire question/réponse, le scripteur reproduit seulement la réponse, mais avec les transformations suivantes : le groupe nominal sujet disloqué *tic d'horloge* et le verbe *est déterminé* sont remplacés par *on peut définir*, construction composée d'un sujet pronominal indéfini, d'une construction verbale avec un verbe modal support et un verbe à l'infinitif.

le tic d'horloge est remplacé par *le nombre de tics d'horloge par seconde* : ici le scripteur produit une construction plus longue que celle fournie par l'orateur. D'une construction prépositionnelle simple (*en tics d'horloge*) elle passe à une construction nominale constituée d'un nom + deux compléments du nom (*le nombre DE tics D'horloge*) et modifie le message en ajoutant une autre construction prépositionnelle, *par seconde*, qui montre qu'il a auparavant intégré cette information. On peut remarquer que cette construction est un calque sur un groupe nominal intervenant dans un tout autre contexte, *cent quatre vingt seize tics d'horloge par seconde*. Ce genre de calque, où une expression plus récente s'insère dans une rédaction en cours, semble se produire à plusieurs reprises dans le corpus (avec, en général, moins de succès qu'ici, produisant souvent un non-sens).

5 Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté un corpus de prise de notes provenant de réunions outillées d'un éditeur de texte partagé. Ce type d'interaction médiatisé à la fois par écran et en présentiel présente une complexité interactionnelle particulière : à l'interaction orale « principale » de la réunion s'ajoute la reformulation oralo-graphique de la prise de notes, l'interaction entre les étudiants prenant les notes, tant au niveau du contenu que de la régulation implicite des tours de parole dans l'éditeur de texte partagé, et enfin le potentiel de rétroaction des locuteurs, dans une situation privilégiée leur permettant de voir les notes prises sur leur discours. Nous sommes aussi, grâce à l'outillage de la prise de notes et de potentiel de synchronisation du logiciel Tatiana, dans une situation unique : pouvoir analyser en détail les transformations effectuées lors du processus de reformulation oralo-graphique.

Notre analyse a confirmé la nature complexe de ce type de reformulation. Le produit écrit, d'apparence simple est le fruit d'un processus qui ne l'est en réalité pas du tout :

- Le texte produit n'est ni une copie, ni une réduction de l'énoncé « source ». Au contraire, il est le plus souvent la paraphrase d'un ensemble d'énoncés dans lesquels l'analyste est bien en peine d'effectuer précisément la genèse.
- D'un point de vue syntaxique, la reformulation ne consiste pas uniquement à supprimer les marqueurs de l'oral. D'ailleurs la prise de notes ne produisant pas des textes composés de phrases, la prise de notes se comprend mieux dans la perspective d'un compromis entre l'oral et l'écrit.
- La reformulation comporte souvent des complexifications syntaxiques. De plus, même lorsque l'on identifie une simplification syntaxique, l'opération de simplification est en elle-même une transformation produisant un texte très différent de l'énoncé source, c'est à dire une transformation complexe.

La prise de notes étant plus efficace lorsqu'il y a synthèse et personnalisation de la part du preneur de note, une prise de notes qui ne se limite pas à recopier aussi fidèlement que possible le discours de l'enseignant, mettant au contraire en œuvre une reformulation complexe devrait être de bonne augure pour l'apprentissage. Cependant, la difficulté extrême de cet exercice, particulièrement lors d'une réunion où le contenu est improvisé plutôt que préparé à l'avance, semble souvent mener à des notes qui comportent des imprécisions, des oublis et des contresens.

Références bibliographiques

- Béguelin, M. J. (2000). De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques. De Boeck Dukulot.
- Blanche-Benviste, C. (1990). *Le français parlé: Études grammaticales*. Paris: CNRS.
- Boch, F., & Piolat, A. (2005). Note Taking and Learning: A Summary of Research. *The WAC Journal*, 16, 101-113.
- Castello, M., & Monero, C., (2005). Student's note-taking as a knowledge construction tool. *LI-Educational Studies in Language and Literature*, 5 (3); 265-285.
- Dyke, G., & Lund, K. (2013). Student Strategies for Collaborative Note-Taking and the Influence of Floor-Control. *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL 2013, Vol. II, pp. 18-21)*, Madison.
- Dyke, G., Lund, K., & Girardot, J.-J. (2010). Tatiana : un environnement d'aide à l'analyse de traces d'interactions humaines. *Technique et Science Informatiques*, 29(10), 1179-1205.
- Dyke, G., Lund, K., & Girardot, J.-J. (2009). Tatiana: an environment to support the CSCL analysis process. *CSCL 2009*, Rhodes, Greece, 58-67.
- Kam, M., Wang, J., Iles, A., Tse, E., Chiu, J., Glaser, D., et al. (2005). Livenotes: a system for cooperative and augmented note-taking in lectures. In *CHI '05. ACM*, 531-540.
- Locke, E. A. (1977). An Empirical Study of Lecture Note Taking among College Students. *The Journal of Educational Research* 71 (2), 93-99.
- Piolat, A. (2004). La prise de notes In A. Piolat (Ed.). *Ecrire. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg R.T. (2005). Cognitive effort of note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 291-312.
- Williams, R.L., & Eggert, A.C. (2002). Notetaking in college classes: student patterns and instructional strategies. *The Journal of General Education*, 51(3), 173-199.