



**HAL**  
open science

# Enseigner la prise de notes au lycée : une approche par compétences

Harold Hans

► **To cite this version:**

Harold Hans. Enseigner la prise de notes au lycée : une approche par compétences. Education. 2021. dumas-04335410

**HAL Id: dumas-04335410**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04335410>**

Submitted on 11 Dec 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Année universitaire 2020-2021**

**Diplôme Universitaire**

*Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Second degré*

***Parcours : Histoire-Géographie***

**Enseigner la prise de notes au lycée : une  
approche par compétences**

**Présenté par Harold HANS**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Anne DUFOUR**

## Introduction

« Avant donc que d'écrire, apprenez à penser ». Ce ver extrait de l'*Art poétique* de Nicolas Boileau résume assez bien le nécessaire apprentissage de la prise de notes : avant de coucher sur le papier les idées et la substance d'un cours, il faut d'abord passer par plusieurs étapes de sélection et de codification afin d'obtenir une trace écrite exploitable. Cette capacité à prendre des notes est aujourd'hui un attendu presque évident de la vie personnelle et professionnelle : on attend d'un étudiant ou de l'employé d'une entreprise qu'il sache prendre des notes<sup>1</sup>. Pourtant, cette capacité est très peu enseignée en France, au contraire des pays anglo-saxons où elle est vue comme essentielle et fait l'objet d'une formation méthodologique tant dans le cursus secondaire qu'à l'université<sup>2</sup>.

En effet, la méthode française consiste à apprendre la prise de notes en bloc par des procédés d'écoute active à partir du lycée, mais sans que cette compétence ne soit mentionnée dans un référentiel ou un programme. Si l'on constate souvent que l'enseignement de cette capacité est à la charge des professeurs d'histoire-géographie, au moins en classe de seconde, elle ne se trouve pas dans les capacités disciplinaires du programme<sup>3</sup> et ne semble pas faire l'objet d'une méthodologie particulière, officiellement du moins. Dans l'établissement où je me trouve, le lycée Vaugelas de Chambéry, la plupart des professeurs d'histoire-géographie procèdent par une introduction en classe de seconde sur comment prendre des notes, puis entraînent les élèves en mettant des mots-clef au tableau pendant qu'ils parlent. Au fur et à mesure du temps, les mots-clefs se raréfient ou deviennent de moins en moins précis, jusqu'à disparaître complètement en classe de terminale. Or, mes visites en classe de terminale et ma propre expérience d'enseignement m'ont permis de constater l'efficacité somme toute relative de cette façon de faire, puisque certains élèves ne parviennent pas à prendre efficacement des notes une fois arrivé en dernière année et demandent discrètement à des camarades s'ils peuvent recopier sur leur cahier lors de temps de pause dans le cours.

Cela ne semble pas nécessairement corrélé au niveau général des élèves en question, mais plutôt à leur gestion de l'écoute active. En effet, la prise de notes a un effet d'encodage : on retient mieux ce que l'on prend en notes, même lorsqu'on ne les relit pas<sup>4</sup>. « Cet effet d'encodage se développe aussi à travers l'obligation pour celui qui note

1 Jean et Renée SIMONET, *Prendre des notes*, Eyrolles, Paris, 2016 (deuxième édition), p. 15.

2 *Ibid.*, p. 17.

3 Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019, p. 3 et 4.

4 Jean et Renée SIMONET, *op. cit.*, p. 21.

d'une écoute active et d'une attention approfondie qui le forcent à comprendre ce qu'il enregistre. Prendre des notes ne saurait être une activité automatique, non réfléchie, si on veut qu'elle soit efficace. Cette contrainte peut devenir un objectif : pour bien comprendre, il faut bien noter<sup>1</sup>. » Par conséquent, la prise de notes est un pilier essentiel d'une bonne écoute active, et l'enseigner aux élèves permettrait d'améliorer leur capacité à suivre activement un cours dialogué au lycée, en plus de les préparer à suivre des cours magistraux au cours de leurs études supérieures. Cela amène donc à se demander comment enseigner la prise de note de façon à favoriser cette écoute active.

Pour cela, il convient d'abord de faire un état de la question sur les recherches actuelles concernant cette démarche d'enseignement de la prise de notes afin de dégager une hypothèse de travail, avant d'aborder le dispositif expérimental mis en place dans les classes pour confirmer ou infirmer notre hypothèse et analyser les résultats obtenus.

---

1 *Ibid.*



# I. La prise de notes dans l'enseignement secondaire

Les recherches sur la prise de notes dans l'enseignement secondaire sont très peu nombreuses. Si l'on se fie à un article de synthèse d'Annie Piolat<sup>1</sup> de 2010, la plupart sont des expériences dont le but est de collecter des données sur la façon de prendre des notes au primaire, très rarement au collège, jamais au lycée, et de temps à autre à l'université. Il existe également un certain nombre de manuels<sup>2</sup> initiant à la prise de notes, mais ils sont majoritairement adressés à des adultes, qu'ils soient étudiants, salariés ou universitaires. En nous basant sur les quelques travaux qui existent, nous allons toutefois essayer de déterminer ce qu'est la prise de notes, quelles compétences elle met en jeu et comment elle permet de développer les capacités d'écoute active chez les élèves, avant d'expliquer notre hypothèse de travail.

## A. Qu'est-ce que la prise de notes ?

### 1. Définir le concept

Les notes sont une mémoire externe utilisée pour se rappeler des éléments importants dans des situations extrêmement variées. La prise de notes est donc très fréquente dans la vie quotidienne et constitue un outil cognitif qui, associé à d'autres opérations intellectuelles, joue un rôle majeur afin de parvenir à se souvenir, évaluer, résoudre, décider, y compris quand la réflexion est collective<sup>3</sup>.

Pour Annie Piolat<sup>4</sup>, il s'agit d'une écriture de l'urgence : la cadence d'écriture d'un noteur adulte est en moyenne de 0,3 à 0,4 mots par secondes contre, 2 à 3 mots émis oralement. Il est donc illusoire de vouloir retranscrire intégralement le propos d'un orateur, et il faut alors opérer des choix dans ce qui est transcrit tout en abrégant le code écrit. Cela nécessite de coordonner la compréhension du message et sa transcription en mobilisant fortement sa mémoire de travail, tâche déjà délicate chez l'adulte et qui est alors très difficile chez le rédacteur débutant en raison d'une maîtrise parfois peu solide de ses compétences langagières et du manque d'entraînement dans cette activité complexe<sup>5</sup>.

---

1 Annie PIOLAT, « Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe », dans *Le français aujourd'hui*, 2010/3 (n° 170), *passim*.

2 Par exemple Jean et Renée SIMONET, *op. cit.* ou encore Eric SCHULER, *Savoir prendre des notes*, 2017 (troisième édition).

3 Annie Piolat, *op. cit.*, p. 51.

4 *Ibid.*, p. 55.

5 *Ibid.*

La prise de notes ne correspond donc pas à la transcription exacte des paroles, mais à la condensation de l'information via des compétences spécifiques. L'objectif du noteur est de stocker par écrit, dans une sorte de mémoire externe, le fil d'un discours entendu, vu et parfois lu afin de s'y référer plus tard dans le cadre d'une situation d'apprentissage faisant cette fois-ci appel à la mémoire interne<sup>1</sup>. Le noteur doit donc se soumettre à la cadence du discours. Pour adapter ses notes à sa mémoire de travail, il peut utiliser une stratégie alternative à deux versants : focaliser son activité sur la compréhension (écouter ou lire et noter le moins possible) ou bien sur la seule transcription (ne pas traiter le sens afin de transcrire au maximum). Dans le dernier cas, le décalage entre son écriture et la cadence du conférencier nécessitent le développement de capacités abrégatives de plus en plus automatisées qui ne consomment pratiquement plus de ressources attentionnelles au bout d'un moment. Les procédés abrégatifs ont alors tendance à être de plus en plus personnalisés et illisibles par d'autres noteurs<sup>2</sup>. Si ce dernier point ne pose pas de problèmes particuliers, puisque la prise de notes est avant tout un système d'écriture privé, l'objectif au lycée est de favoriser l'écoute active et donc la compréhension. Aussi, il ne paraît pas pertinent de s'engager dans un apprentissage de la prise de notes basé sur la seule compétence de transcription, et c'est donc le premier versant, la compréhension, qui sera abordé ici.

## 2. La prise de notes à l'école

Les travaux sur les noteurs débutants en milieux scolaires sont à priori relativement rares. Des études réalisées en CM2<sup>3</sup> montrent que les élèves notent spontanément des mots-clefs séparés par des virgules, avec parfois des syntagmes. Après quelques exercices de prise de notes centrés sur la nécessité de supprimer des lettres et d'utiliser des symboles, certains élèves usent de pictogrammes mais en séparant toujours par des points ou des virgules. Les tests de compréhension réalisés sur un groupe témoin qui ne prend pas de notes et un groupe noteur qui doit produire une trace écrite montrent de meilleurs résultats sur le groupe témoin, preuve de la charge mentale demandée au groupe noteur. Leurs habiletés rédactionnelles (y compris la gestion de la calligraphie et de l'orthographe) ne sont pas suffisamment automatisées pour répartir simultanément leurs ressources attentionnelles entre le fait de noter et celui de comprendre. D'ailleurs, plus les élèves produisent de notes (focalisation attentionnelle sur le fait d'écrire), moins ils

---

1 *Ibid.*, p. 54.

2 *Ibid.*, p. 54-55.

3 Analysés en bloc dans *Ibid.* à partir de la page 56.

comprennent et, à l'inverse, plus ils cherchent à comprendre (focalisation attentionnelle sur les informations qu'ils jugent importantes et dont ils souhaitent se souvenir), moins ils notent et plus ils comprennent.

Cette focalisation attentionnelle provient probablement d'une trop forte exigence de fidélité au propos et à la graphie normée de la part des élèves. On remarque en effet que tous les élèves tentent de préserver le contour orthographique des mots notés<sup>1</sup>, qui sont rarement dans une orthographe correcte mais n'ont pas été abrégés. Cette nécessité normative impérieuse dans l'institution scolaire invite sans doute les élèves à faire très largement référence au « dessin » (pictogramme) comme substitut d'une information. Utiliser cette symbolique revient à préserver le plus possible le contenu en évitant de transformer l'orthographe pour abrégé. Dans une autre observation, il a été montré que c'est avec difficulté que des élèves de CM2 utilisaient des signes connus (ex : « + » ou « - ») pour prendre en notes une expression du type « L'Afrique est le continent le plus chaud ». Ils respectent là d'autres conventions typographiques associées à l'écriture des symboles mathématiques. Enfin, les résultats ont montré aussi que pour aider les élèves à apprendre à noter, il est tout d'abord indispensable de les aider à développer des stratégies de compréhension dans des temps très brefs en recherchant les informations essentielles. En effet, plus de la moitié d'entre eux évoquent la difficulté ressentie entre la cadence lente de leur écriture et celle, largement plus rapide, des informations données à comprendre oralement<sup>2</sup>.

Une autre étude<sup>3</sup> montre que la tendance à noter spatialement les informations (notamment sous forme de liste) augmente avec l'âge, mais se focalise sur des formes de notation déjà connues et donc jugées normales. Par exemple, un problème arithmétique basé sur une recette avec des quantités est plus fréquemment noté en liste car les élèves ont l'habitude de voir des recettes de cuisines ainsi écrites. Il est également intéressant de constater que les élèves de 7-8 ans sont impressionnés par la notation en liste, jugeant qu'elle contient plus d'informations que le texte linéaire. Bien que cela ne soit pas nécessairement vrai, cette délinéarisation permet en tout cas une notation plus aérée sur la page qui peut faciliter la relecture. Les 9-10 ans utilisent généralement les abréviations qu'ils ont vu employées chez leurs professeurs, remplacent les lettres par des chiffres et

---

1 *Ibid.*, p. 58.

2 *Ibid.*

3 H. BOUCHAFA & A. PIOLAT, *Comprehension and production of lists of information in 8- and in 10 year-old children*. Graphic presentation at the 'Children interaction with external representations' symposium at the European Society of Developmental Psychology, Tenerife, Spain, 2005 cité par Annie Piolat, *art. cit.*, p. 58.

certains commencent à délinéariser. Toutefois, ils maintiennent encore l'orthographe des mots et affirment avoir du mal à sélectionner les informations. Une dernière étude<sup>1</sup> menée au collège (territoire très peu étudié), montre que la préservation orthographique reste la norme, y compris pour des mots souvent tronqués à l'oral comme « football » ou « photographie ». Une hypothèse mentionnée par Annie Piolat serait que l'institution scolaire n'enseigne volontairement pas ou peu le système abrégatif, afin que le développement de cette écriture de l'urgence ne vienne pas contrecarrer l'installation à lire et écrire dans le respect des normes formelles.

La prise de notes en milieu scolaire est donc avant tout une écriture de l'urgence, vécue par les élèves comme une contrainte dans la mesure où ils ont des difficultés à sélectionner les informations, à abrévier correctement et à délinéariser. Ces données fournissent donc une base de travail pour isoler les compétences liées à la prise de notes.

## **B. Les compétences de la prise de notes**

Les manuels de prise de notes décomposent souvent cette activité en un certain nombre de compétences variables, qui dépendent majoritairement des objectifs et de la situation de la prise de notes. Il faut donc ici formaliser les deux. L'élève doit être compétent sur le sujet traité en retenant au moins les grandes lignes de ce qui est abordé, voire la totalité si possible. Les notes ne serviront à priori qu'à l'élève, mais elles doivent être lisibles longtemps après avoir été prises pour pouvoir réviser. La prestation de l'orateur, c'est-à-dire le professeur, est théoriquement structurée et avec un débit relativement modéré tout en étant audible.

Si l'on suit la classification du manuel de Jean et Renée Simonet<sup>2</sup>, il s'agit alors d'une prise de notes structurées car effectuée à partir d'un plan. Toutefois, un cours de l'enseignement secondaire n'est pas magistral, et la prise de notes/écoute active s'effectue généralement au sein du plan sur des durées relativement courtes, la plupart du temps au début des séances pour introduire le sujet. À moins que le plan du cours ne soit très détaillé, cette prise de notes courte (rarement supérieure à cinq minutes) se rapproche donc plus d'une prise de notes linéaire, c'est-à-dire au fil de l'eau, de gauche à droite et de haut en bas sans structure préétablie. Elle est très classique et facile à

---

1 H. BOUCHAFA & A. PIOLAT, « L'utilisation d'abréviations par des élèves de quatrième de collège dans une situation de prise de notes », communication affichée au Colloque international, *Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite*, Rennes, France, 2006 cité par Annie Piolat, *art. cit.*, p. 60.

2 *Op. cit.*, p. 28-29.

appréhender, mais demande une grande concentration et est donc soumise au relâchement de l'attention. À l'instigation du professeur, il est également possible que cette prise de notes soit visuelle, via une forte sélection des informations et une transcription non-linéaire via des cartes mentales ou schémas. Cette dernière demande cependant un certain entraînement, la maîtrise des outils graphiques utilisés et une bonne gestion de sa mémoire de travail, ce qui la réserve au moins aux classes du cycle terminal.

En partant de cette situation de courte prise de notes linéaire, il est donc possible de distinguer plusieurs compétences nécessaires à la prise de notes par les élèves. Il faut tout d'abord sélectionner les informations pertinentes, puisqu'il est impossible de tout noter. Il faut ensuite identifier les liens entre ces informations afin de créer, ou recréer à posteriori, une structure dans cette prise de notes que nous avons défini comme étant linéaire. Il faut ensuite abrévier de façon efficace pour transcrire ces informations sur un support en deux dimensions. Pour plus d'efficacité, il est alors possible de délinéariser l'information. Nous séparons toutefois cette compétence de l'abréviation, car il n'est pas à exclure que certains élèves parviennent à avoir une prise de note très efficace bien que rédigée ligne par ligne. Enfin, il faut être capable de relire et réorganiser ses notes par la suite pour les exploiter efficacement. Cette dernière compétence n'est cependant pas du tout étudiée dans les rares travaux sur le sujet, et il est quasiment impossible de la mesurer car elle dépend de la subjectivité de chaque noteur et de son système de prise de notes. C'est pourquoi elle est exclue de notre étude.

Partant de cette sélection de quatre compétences qui peut être évalué de façon formative, il est possible d'établir la grille de critères suivante :

<b>Compétence mobilisée</b>	<b>Critères pour le niveau satisfaisant</b>
Sélectionner les informations pertinentes	Les informations transcrites sont en lien avec la problématique du cours et/ou de la séance et permettent d'y répondre.
Identifier les liens entre les informations	Les informations sont organisées sur la page de façon à mettre en évidence leurs liens et leur hiérarchie.
Abrévier de façon efficace	Les informations sont transcrites selon un système d'abréviation qui permet de les noter rapidement tout en assurant leur compréhension future.
Délinéariser	Lorsque cela s'y prête, les informations sont transcrites selon une organisation non-linéaire (schéma, liste, carte mentale...) afin de gagner du temps et de mettre en évidence les liens sans utiliser le code écrit.

Critères de la capacité « prendre des notes »

Ces compétences, travaillées individuellement, pourraient donc permettre d'améliorer globalement l'écoute active chez les élèves.

### **C. Développer l'écoute active**

À ce stade, on pourrait remarquer un paradoxe dans les présupposés de cette étude. En introduction, nous avons abordé le fait que la prise de notes permet d'améliorer la compréhension en obligeant l'élève à pratiquer une écoute active attentive et assidue. Pourtant, la méta-analyse d'Annie Piolat<sup>1</sup> montre que plus les élèves de CM2 se focalisent sur la prise de notes et moins ils comprennent. Il serait alors possible de questionner l'intérêt d'une démarche consistant à vouloir enseigner la prise de notes pour améliorer l'écoute active des élèves. Cependant, il faut faire une constatation sur ce qui ressort de ces études et des observations de terrain : la prise de notes est toujours présentée comme un tout. Si l'on suit Annie Piolat, toutes les expérimentations menées sur les classes de primaire consistent à demander aux élèves de « prendre des notes » sans autre indication. Faut-il alors s'étonner, chez des élèves de ce niveau aux compétences langagières et d'expression écrite parfois peu développées, d'obtenir des résultats assez moyens ? En effet, la prise de notes leur demande, sans aucun entraînement préalable, de mobiliser en même temps toutes les compétences que nous avons précédemment dégagées et de les maîtriser d'un seul coup. Il ne paraît donc pas aberrant que cette charge mentale considérable occulte une grande partie de la compréhension du discours du professeur. Par contre, il semble pertinent d'émettre l'hypothèse que la maîtrise de ces compétences, et donc de la prise de notes, permet une meilleure écoute active, une plus forte concentration sur la parole professorale et donc une meilleure mémorisation des cours que si l'élève avait simplement écouté le cours puis recopié la trace écrite correspondante.

En cela, travailler la compétence de sélection des informations a un intérêt évident. Elle permet aux élèves de repérer immédiatement ce qui est important, et donc à isoler les notions et concepts clés qui serviront lors de la révision. Ce travail peut avoir des bénéfices transversaux, par exemple lors d'une analyse de documents en histoire-géographie car l'élève sait alors identifier plus rapidement ce qui est digne d'attention ou non. C'est plus ou moins ce qui est travaillé par le groupe témoin des études rapportées

---

1 *Op. cit.*, p. 56.

par Annie Piolat sur le CM2 : moins les élèves prennent de notes et se focalisent sur ce qu'ils doivent retenir et donc identifier comme important et plus ils comprennent<sup>1</sup>.

La compétence de hiérarchisation s'inscrit dans la même optique, en permettant de discerner ce qui relève de l'idée, de l'exemple ou de l'explication. L'organisation sur la page apprend à structurer sa pensée et à l'organiser dans une production écrite. C'est une aide à la compréhension lors de l'écoute active en permettant de repérer la structure du cours, voire de la pensée du professeur, et en faisant en sorte de n'être jamais perdu dans le propos tout en maintenant l'attention. Des bénéfices transversaux en expression écrite sont également probables, ne serait-ce que pour la production d'un brouillon en organisant correctement ses idées dès le départ. Ensuite, l'identification des liens permet certainement d'écrire un propos hiérarchisé et plus cohérent.

La compétence d'abréviation n'a à priori pas de bénéfices directs sur l'écoute active, puisqu'elle est purement graphique. Toutefois, elle permet d'acquérir des automatismes qui permettent d'économiser la charge mentale de l'élève pour se focaliser sur la compréhension, tout en produisant une trace écrite à même de réactiver des souvenirs du cours lors de la phase d'apprentissage. Elle aide donc à la compréhension et à l'écoute active dans le cadre de la prise de notes.

Enfin, la compétence de délinaérisation a l'avantage d'aider les élèves à organiser leur pensée d'une autre façon et rejoint tout à fait la compétence de collègue « maîtriser différents langages », puisqu'elle demande l'organisation d'un propos par des moyens non scripturaux afin de retranscrire visuellement une information de façon plus efficace que par le simple code écrit. Elle est nécessairement liée à la compétence de hiérarchisation et permet donc en partie les mêmes bénéfices en termes d'écoute active tout en demandant une réorganisation de la part de l'élève qui nécessite de très bien comprendre le propos de l'enseignant et d'anticiper ce qu'il va dire. Ainsi, il faut pouvoir anticiper l'énoncé par le professeur d'une série d'éléments afin de commencer à les noter en liste. Cela conduit à développer des automatismes en termes d'analyse du discours oral pour accéder à ce type d'anticipation. Des bénéfices transversaux dans la réalisation de productions graphiques, notamment le schéma, seraient alors possibles.

---

1 *Ibid.*

## **D. Hypothèse de travail**

Nous avons donc vu que la prise de notes est une écriture de l'urgence, vécue par les élèves comme une contrainte, que l'on peut décliner en quatre compétences évaluables formativement et qui pourraient avoir un bénéfice non négligeable sur l'écoute active et la compréhension des cours, ce qui justifie son enseignement au lycée. Toutefois la prise de notes est généralement enseignée comme un bloc unique dont on enlève progressivement les étayages, de la seconde où des phrases entières sont notées au tableau en appui du discours, jusqu'à la terminale où la prise de notes s'effectue sans filet. Dans ce dernier cas, elle n'est pas toujours bien assimilée par certains élèves, qui ont du mal à produire une trace écrite utilisable par eux-mêmes. Cet exercice met en œuvre des compétences liées à l'écoute active qui nécessite de comprendre le discours, d'en sélectionner les informations et de le restituer sous une forme écrite utilisable à posteriori. On peut alors se demander comment enseigner la prise de note de façon à favoriser la compréhension des élèves.

Par conséquent, il est possible d'établir l'hypothèse qu'enseigner la prise de notes par compétences, en travaillant individuellement ces dernières lors d'activités en classe, serait plus efficace que d'essayer de l'apprendre aux élèves de façon monolithique. Pour vérifier cette hypothèse, il convient donc d'établir un protocole expérimental permettant de mesurer la progression des élèves dans la prise de notes d'une manière générale et dans les compétences individuelles du référentiel que nous avons établi.



## II. L'expérimentation

Le but de cette phase d'expérimentation est donc de voir s'il est plus efficace d'enseigner la prise de notes par bloc ou par compétences distinctes. Pour cela il convient d'abord d'expliquer le protocole mis en place au départ, ainsi que ses inévitables biais, avant d'évoquer son déroulement et les observations que l'on peut en tirer, pour enfin confirmer ou infirmer notre hypothèse.

### A. Protocole et biais

#### 1. Protocole initial

Le panel d'élèves de départ est composé de deux classes de seconde du lycée Vaugelas de Chambéry, composées de 31 et 34 élèves. Afin de connaître le niveau relatif des élèves en matière de prise de notes, une évaluation diagnostique est réalisée au tout début de la période d'expérimentation. Celle-ci consiste à faire prendre des notes aux élèves à partir d'une vidéo volontairement un peu rapide<sup>1</sup> afin de voir comment ils se positionnent par rapport aux quatre compétences préalablement définies. Une grille de compétences<sup>2</sup> est donc agrafée aux copies afin que les élèves et l'expérimentateur aient une idée de leur niveau. Cela permet de classer les élèves selon trois niveaux : capacité non maîtrisée, en cours d'acquisition ou en bonne voie (à priori aucun ne possède le niveau satisfaisant) et de remarquer quelles compétences semblent le plus poser problème à la classe en général.

Une fois cette évaluation effectuée et les copies, bien évidemment non notées, rendues aux élèves, il s'agit de mettre en place un travail sur les compétences. L'objectif est d'abord de travailler chaque compétence séparément, puis en combinaison avant de refaire une évaluation diagnostique qui permet d'observer les progrès ou l'absence de progrès des élèves. Afin de mesurer l'efficacité et le déroulement de ces travaux sur les compétences du point de vue des élèves, trois élèves représentatifs de chaque niveau de maîtrise de la capacité<sup>3</sup> sont sélectionnés dans la classe pour que le professeur prenne une photographie de leur cahier au fur et à mesure des activités. Cela permet également d'analyser la trace que conservent les élèves de ces activités afin de réfléchir à leur efficacité globale. Le tableau suivant récapitule le déroulé de l'expérimentation :

1 En l'occurrence un *Karambolage* d'Arte sur Martin Luther trouvable en ligne ici :

<https://www.youtube.com/watch?v=6vTTo47xfds>

2 Voir annexe 1.

3 Cf *infra*.

<b>Évaluation diagnostique</b>	<b>Sélection d'informations</b>	<b>Structuration</b>	<b>Abréviation</b>
Mesurer le niveau des élèves dans les quatre compétences et dans la maîtrise globale de la capacité.	Pratiquer en classe une activité basée sur la sélection des informations à partir d'une vidéo.	Identifier les liens entre des informations déjà écrites (réalisée en distanciel).	Abrévier un texte déjà écrit en donnant des conseils aux élèves sur comment abréger en situation réelle (réalisée en partie en distanciel).
<b>Délinéarisation</b>	<b>Prise de notes combinée</b>	<b>Évaluation finale</b>	<b>Groupe témoin</b>
Transcrire sous forme non linéaire un texte déjà écrit en montrant aux élèves des façons de transcrire une information sous une forme non textuelle (flèches, accolades, petites cartes mentales, etc).	Effectuer en classe une véritable prise de notes (le professeur parle, les élèves prennent des notes) pour voir avec les élèves comment combiner les quatre compétences en situation réelle.	Évaluation diagnostique pour mesurer le niveau des élèves de la même façon que pour la toute première évaluation diagnostique et mesurer les progrès.	Effectuer la même évaluation diagnostique finale sur une classe de seconde qui a appris à prendre des notes via la méthode traditionnelle afin de comparer les résultats aux classes qui ont appris par compétences et tenter de voir quelle est la meilleure méthode.

Tableau synthétique du déroulement de l'expérimentation

## 2. Biais de départ

Le premier écueil rencontré est le type de classe très différent des deux secondes retenues pour l'expérience. En effet la première, que l'on appellera ici « seconde 1 » et qui compte 31 élèves, est très hétérogène avec des profils très variés, tandis que la « seconde 2 » de 34 élèves a un niveau beaucoup plus concentré avec quelques bons élèves, un très gros noyau d'élèves moyens tirant vers le bon et quelques élèves en difficulté. Il faut donc prendre cela en compte lors des analyses.

Le deuxième, et non des moindres, est l'organisation très perturbée du lycée en cette période de crise sanitaire. En effet, la période d'expérimentation devait à l'origine commencer au 5 mars et se terminer le 9 avril, laissant donc un total de 18 heures de classe pour tout mener à bien. Or, une première période de semi-distanciel avait par la suite été mise en place de la façon suivante : les classes étaient coupées en deux avec un groupe suivant le cours au lycée une semaine sur deux et l'autre en distanciel l'autre semaine sur deux selon des modalités choisies par chaque professeur, visioconférence simultanée ou bien travail à faire. Cela réduisait donc le temps à 9 heures de présentiel pour chaque groupe. L'expérimentation avait donc été adaptée à ce nouveau régime

jusqu'à ce que, afin d'éviter le décrochage, l'organisation ne change radicalement une semaine avant le début de la phase d'expérimentation. Il s'agissait maintenant de faire revenir les élèves en classe entière une semaine sur deux, avec une semaine où ils seraient tous chez eux et l'autre tous en classe. C'est donc selon ce dernier dispositif que l'expérience a eu lieu, mais malheureusement l'évaluation diagnostique avait déjà eu lieu selon le dispositif précédent à base de demi-groupes. Or, comme cette évaluation se situait au moment de la transition vers ledit premier dispositif, l'un des demi-groupes de la seconde 2 n'avait pas eu le temps d'effectuer cette évaluation. La décision avait été prise de le garder comme groupe témoin, ce qui n'était dès lors plus possible avec le second dispositif puisqu'ils étaient mélangés aux autres. Il a donc fallu leur faire faire une évaluation diagnostique dans l'urgence à partir d'une autre vidéo<sup>1</sup> à la base prévue pour la première activité de la phase d'expérimentation. Les résultats ont donc pu être biaisés.

Une autre conséquence de ce dispositif est la réduction du temps de présentiel disponible pour effectuer les activités. Il a donc fallu, pour des contraintes de temps, en déplacer certaines en distanciel lorsque c'était possible et dans tous les cas en réduire le nombre. Ainsi, alors qu'il était au départ prévu de travailler deux fois chaque compétence individuellement puis quatre fois en combinaison, il a fallu réduire cet objectif presque de moitié en travaillant une seule fois chaque compétence individuellement et trois fois en combinaison (dont deux en distanciel). Or, les activités menées en distanciel offrent évidemment bien moins de contrôle pour le professeur et il est difficile de savoir si certains élèves l'ont réellement effectuée ou non. Il est en plus peu aisé d'obtenir des photographies du cahier des élèves dans ces conditions. C'est pourquoi toutes les activités n'ont pas pu être documentées.

Enfin, dans l'idéal il aurait fallu que les groupes évalués au début et à la fin de l'expérimentation soient exactement les mêmes. Or, les circonstances sanitaires et les absences habituelles font qu'il y a des absents dans chaque évaluation diagnostique, mais ce ne sont pas nécessairement les mêmes. Cela nécessite donc de prévoir une certaine marge d'erreur dans les calculs des progrès des élèves.

---

1 *L'ordonnance de Villers-Cotterêts : les origines de l'administration française*, disponible sur la plateforme Lumni à cette adresse : <https://www.lumni.fr/video/lordonnance-de-villers-cotterets-les-origines-de-ladministration-francaise>

## B. Déroulement de l'expérimentation

### 1. Évaluation diagnostique et répartition des élèves

L'évaluation diagnostique a permis de remplir une grille de compétences<sup>1</sup> pour chaque élève qui a amené à classer l'élève dans l'une des trois catégories déjà citées (capacité non maîtrisée, en cours d'acquisition ou en bonne voie). On considère ici que la capacité n'est pas maîtrisée à partir du moment où aucune compétence ne dépasse le statut « en cours d'acquisition » et qu'au moins une compétence est en « non acquis ». La capacité est en bonne voie si au moins deux compétences sont « en bonne voie ». Tout le reste, c'est-à-dire la majorité des compétences dans « en cours d'acquisition », signifie que la capacité est en cours d'acquisition. Si au moins une compétence est « acquise » et que toutes les autres sont « en bonne voie », la capacité est considérée comme acquise. Cela permet d'obtenir les répartitions suivantes :

**Seconde 1 (4 absents lors des évaluations diagnostique, donc 27 élèves) :**

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes	5	15	7	0
Identifier les liens entre les informations	7	13	7	0
Abrévier de façon efficace	10	16	1	0
Délinéariser	4	19	4	0
<b>Capacité globale</b>	12	11	4	0

---

1 Voir annexe 1.

**Seconde 2 (2 absents lors des évaluations diagnostique, donc 32 élèves) :**

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes	4	19	9	0
Identifier les liens entre les informations	3	20	8	1
Abrévier de façon efficace	5	24	3	0
Délinéariser	2	20	9	1
<b>Capacité globale</b>	9	12	11	0

La première chose que l'on remarque est une nette différence de niveau entre les deux classes. La seconde 2 a en effet beaucoup moins de « non acquis » que la seconde 1 et possède même deux élèves qui maîtrisent presque complètement une compétence (identifier les liens et délinéariser). On remarque que 11 d'entre eux, soit 34,38 % de la classe, sont en bonne voie pour la capacité globale alors que c'est le cas de seulement 4, soit 14,81 %, dans la seconde 1. La seconde 2 est de plus assez polarisée, avec presque un tiers des effectifs dans chacune des trois premières catégories, tandis que l'essentiel de la seconde 1 se trouve dans les deux premières, ce qui reflète un niveau général globalement plus faible. Ce constat est assez étonnant dans le sens où il n'est pas du tout corrélé au niveau général d'histoire-géographie reflété par les notes : c'est la seconde 1 qui est la plus polarisée et la seconde 2 la plus centrée autour d'un niveau moyen en ce qui concerne les moyennes générales. Certains élèves aux résultats par ailleurs assez moyens voire faibles ont également démontré des capacités étonnantes, tandis que de très bons élèves ont parfois été classés dans « en cours d'acquisition ». Ces derniers semblent avoir du mal à abrévier, probablement en raison d'une trop grande volonté de fidélité au propos.

**La première conclusion que l'on peut en tirer est donc que la capacité à prendre des notes ne semble pas corrélée au niveau scolaire.** Toutefois, il faut considérer que la différence de niveau entre les deux classes peut aussi s'expliquer par la différence d'évaluation diagnostique. La première moitié alphabétique de la seconde 2, soit 14 élèves, ont en effet effectué cette évaluation sur une autre vidéo que les autres

pour des raisons déjà mentionnées. Celle-ci était légèrement moins rapide et peut-être plus « pédagogique » dans sa forme puisqu'elle provient du site Lumni. Or, même s'il n'y a pas d'écarts très importants entre les deux groupes de la seconde 2, la majorité des compétences en bonne voie ou acquise provient du premier groupe qui a été évalué sur cette vidéo tirée de Lumni. Cela explique peut-être en partie un niveau global plus élevé en seconde 2, d'autant plus que la période écoulée entre la première et la deuxième évaluation a pu leur permettre de se perfectionner quelque peu<sup>1</sup>.

**Une autre observation que l'on peut faire est la difficulté à abrévier.** Cette compétence n'est en bonne voie que pour un seul élève en seconde 1 et trois élèves en seconde 2. Elle n'est pas nécessairement corrélée à la compétence de délinéarisation, comme le montrent les résultats de la seconde 2. En effet, certains élèves délinéarisent bien, mais sans abrévier les mots. Sur la copie de Jeanne<sup>2</sup>, on peut ainsi observer une organisation de la page non linéaire avec des flèches, des accolades et l'utilisation de numéros, mais tous les mots sont écrits en français standard<sup>3</sup> à trois exceptions près<sup>4</sup> et plusieurs articles qui auraient pu être enlevés sont toujours présents. Après que je leur en ai fait la remarque, les élèves ont répondu qu'ils n'aimaient pas abrévier et que ce n'était pas naturel pour eux. **Il semblerait que les observations d'Annie Piolat<sup>5</sup> sur le fait que les élèves sont formés à respecter la norme orthographique enseignée dans le cadre scolaire trouve ici un écho très fort.**

La délinéarisation semble surtout poser problème à la seconde 1 et la seconde 2 s'en sort relativement bien sur ce plan. On peut par contre noter que **la sélection des informations ne semble pas poser de problèmes dramatiques**, avec respectivement 5 et 4 non acquis et même un tiers de la seconde 2 en bonne voie. C'est étonnant dans le sens où le constat initial qui a motivé cette étude parlait de la difficulté des élèves à repérer « ce qu'il faut noter », d'où des questions fréquentes aux voisins jusqu'en terminale. **Il semblerait qu'ici ce soit plus la forme (abrévier, délinéariser) que le fond (sélectionner, faire des liens) qui pose problème.**

---

1 Voir partie 7 pour une mesure plus approfondie de ce biais.

2 Voir annexe 2. Tous les noms des élèves ont été changés.

3 A l'exception des fautes d'orthographe de mots écrits dans la précipitation ou mal entendus, comme ici « sépulture » qui devient « cesculture ».

4 « Franc » pour « François », « pop » pour « population » et « R » pour « roi ».

5 H. BOUCHAFA & A. PIOLAT, « L'utilisation d'abréviations par des élèves de quatrième de collège dans une situation de prise de notes », communication affichée au Colloque international, *Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite*, Rennes, France, 2006 cité par Annie Piolat, *art. cit.*, p. 60.

Afin d'effectuer un suivi régulier, trois élèves plus ou moins représentatifs ont donc été sélectionnés dans chaque classe afin de photographier leurs activités. Nous les appellerons Marie (en bonne voie), Gilles (en cours d'acquisition) et Grégoire (non acquis) en seconde 1 et Jeanne (en bonne voie), Annabelle (en cours d'acquisition) et Marcel (non acquis) en seconde 2. Des photographies du cahier d'autres élèves ont parfois été prises pour avoir un autre point de vue si nécessaire.

Classe \ Niveau	En bonne voie	En cours d'acquisition	Non acquis
Seconde 1	Marie	Gilles	Grégoire
Seconde 2	Jeanne	Annabelle	Marcel

Tableau récapitulatif des principaux élèves suivis pour l'expérience (tous les noms ont été modifiés)

## 2. L'activité de sélection

La première activité de l'expérimentation a concerné la sélection sur la vidéo Lumni déjà mentionnée<sup>1</sup>. En raison du changement du régime du distanciel et de la compensation d'un décalage dans les groupes, cette activité n'a pas pu avoir lieu complètement en présentiel en seconde 2. En seconde 1, elle s'est déroulée de la façon suivante : La séance est lancée sur le thème 3 d'histoire concernant l'État à l'époque moderne et la problématique de séance est de se demander comment l'État royal parvient à contrôler un territoire très hétérogène en termes de droit et de langue. Il est donc annoncé aux élèves qu'ils vont devoir écouter attentivement la vidéo, sans prendre de notes et en posant leurs stylos, afin de sélectionner les informations pertinentes pour répondre à cette problématique. La vidéo est ensuite projetée, puis le professeur demande ce qu'il faut en retenir. Les élèves répondent alors en levant la main et les réponses sont inscrites au tableau. On demande ensuite leur avis aux élèves pour savoir si tout est pertinent (dans ce cas précis c'était le cas), puis on demande dans quel ordre il faudrait classer ces informations pour en faire une trace écrite. Ce dernier point permet d'ouvrir sur le fait de faire des liens, et permet plus pragmatiquement d'avoir effectivement une trace écrite pour le cours.

Une fois les photographies prises, on remarque de grandes différences en fonction des élèves sur la trace écrite finale qui en résulte dans le cahier. Marie n'avait apparemment pas noté la problématique au début puisqu'elle se trouve après l'activité<sup>2</sup>. À l'inverse, elle a noté les phrases au fur et à mesure que le professeur les inscrivait au

1 *L'ordonnance de Villers-Cotterêts : les origines de l'administration française*, disponible sur la plateforme Lumni à cette adresse : <https://www.lumni.fr/video/lordonnance-de-villers-cotterets-les-origines-de-ladministration-francaise>

2 Voir annexe 3.

tableau, soit dans le désordre, avant de noter à côté les numéros correspondant à l'ordre lors de la deuxième partie de l'exercice. On retrouve donc ici une volonté de conformité et une tendance à noter vite ce qui paraît important afin de ne rien rater, quitte à modifier par la suite avec des numéros. L'exercice semble donc avoir été compris, mais son but final a pu paraître plus secondaire aux yeux d'une élève pour qui l'important est d'avoir une trace écrite.

Grégoire, un élève très en difficulté, a par contre attendu la fin de l'activité afin de noter dans l'ordre, mais a recopié les phrases telles que le professeur les notait au tableau, abréviations comprises et sans prendre en compte les reformulations de l'enseignant, en les séparant simplement par des virgules<sup>1</sup>. Il s'est donc plié à une exigence de conformité : le professeur a dit de faire cela, donc il le fait sans vraiment réfléchir au but. Pour lui c'est une trace écrite sans plus, il ne réfléchit pas au fait qu'il aura peut-être du mal à la relire sous cette forme plus tard. **Il apparaît donc qu'il faut également travailler sur la méta-cognition avec certains élèves** pour favoriser la compétence « identifier les liens entre les informations ».

Ce n'est toutefois pas le cas de tous les élèves qui se trouvent dans la catégorie « non acquis », puisque Clémence<sup>2</sup> a écrit des phrases avec quelques abréviations et est revenue à la ligne quand c'était logique, montrant donc une certaine capacité à faire des liens entre les informations et en comprenant à priori le but de l'exercice, d'autant plus que la problématique a été noté dès le début de l'activité.

Concernant la seconde 2, le temps a tout juste permis d'effectuer l'évaluation diagnostique pour le groupe qui n'en avait pas eu, mais l'activité n'a pas pu avoir lieu en présentiel. Les deux groupes ont donc vu la vidéo une première fois, puis elle a été mise en ligne sur le cahier de texte de la classe avec comme consigne d'essayer de sélectionner les informations pertinentes pour ensuite faire une reprise en visioconférence. Cette reprise s'est opérée de la même façon qu'en présentiel, mais avec un tableau virtuel et surtout la possibilité pour les élèves de revoir la vidéo et de faire pause. La sélection de la classe a été exactement la même que la seconde précédente, ce qui semble confirmer le fait que la compétence de sélection n'est à priori pas la moins bien maîtrisée. Il n'a cependant pas été possible de faire une photographie du cahier des élèves à ce moment-là en raison du distanciel.

---

1 Voir annexe 4.

2 Voir annexe 5. Il s'agit d'une élève ne faisant pas partie du panel représentatif.



**La sélection ne semble donc pas poser de problèmes majeurs aux élèves**, ce qui est finalement assez logique dans le sens où le format de l'exercice leur est très familier. En effet, il ne s'agit ni plus ni moins que de prélever des informations dans un document – ici une vidéo – selon une problématique définie par l'enseignant. Toutefois, il est probable qu'en contexte réel de prise de notes les élèves ne soient pas dans le même état cognitif et n'appliquent pas les mêmes stratégies de sélection. En témoignent les remarques fréquentes chez les élèves de terminale sur le fait qu'ils ne parviennent pas à sélectionner « ce qui est important » dans l'absolu. Le problème vient à priori du fait qu'ils ne prennent pas en compte la problématique de la séance, mais ce qu'ils vont devoir réviser par la suite pour un contrôle qui paraît parfois aussi lointain qu'abstrait. Par conséquent, **rappeler la problématique de séance avant une prise de notes pourrait être une piste pour aider les élèves à sélectionner correctement les informations pertinentes.**

### **3. L'activité de structuration**

L'activité de structuration s'est entièrement déroulée en distanciel pour les deux classes. Elle était relativement simple, car il s'agissait d'écouter un enregistrement du professeur faisant un commentaire d'une gravure du supplice de Damiens. Les éléments à noter étaient déjà sélectionnés et il suffisait de déterminer quels étaient les liens entre les informations et ainsi comment il était possible de les organiser sur la page en sautant ou non des lignes. Les informations, transmises uniquement oralement dans un premier temps, étaient les suivantes :

- Les monarques s'imposent comme garants de l'ordre.
- Ils sont les seuls détenteurs de la violence légitime (monopole dont dispose l'État pour le maintien ou le rétablissement de l'ordre public).
- Interdiction de la violence privée (duels, guerres privées, etc).
- L'encadrement policier reste limité.
- Justice pour l'exemple avec grandes exécutions publiques.

La seconde 1, lors de la visioconférence de correction, est tombé rapidement et unanimement d'accord sur le fait qu'il fallait laisser les trois premières phrases ensemble, sauter une ligne et mettre ensemble les deux dernières. Il leur a assez vite paru évident que le début montrait ce que voulaient faire les rois et que la suite en indiquait les limites.

Un élève avait toutefois proposé d'inverser l'ordre des deux dernières phrases, avant que l'un de ses camarades ne lui fasse remarquer que le lien de cause à effet allait dans le sens original : l'encadrement policier reste limité et donc la justice doit se faire pour l'exemple afin de dissuader. Il s'est alors rangé à son avis, qui lui a paru tout à fait logique.

La rapidité et l'unanimité de cette décision est étonnante si l'on considère les résultats de cette classe en termes de structuration lors de l'évaluation diagnostique. Pour rappel, sur 27 élèves la moitié est en cours d'acquisition, 7 sont en bonne voie et 7 en difficulté. **Il y a donc des problèmes en contexte de prise de notes qui ne se retrouvent pas lors des activités.** Bien évidemment il y a un biais dans la mesure où tous les élèves ne prennent pas la parole lors de cette activité, mais la plupart semblait d'accord en écrivant rapidement leur approbation par un « oui » dans le chat de la visioconférence. Il est donc possible qu'en contexte de prise de notes les élèves soient tout simplement en situation de surcharge mentale et n'aient pas le temps de réfléchir à cet aspect des choses, qui devient alors évident une fois que la sélection est faite et que l'élève a le temps de faire ce travail chez lui.

Étonnement, l'activité n'a pas été aussi fluide et évidente pour la seconde 2, qui a pourtant de meilleurs résultats de structuration dans l'évaluation diagnostique (seuls 3 élèves en difficultés, 20 en cours d'acquisition, 8 en bonne voie et 1 acquis sur 32 élèves). La classe a mis du temps à répondre et semblait très divisée pour décider s'il fallait mettre la phrase du milieu (interdiction de la violence privée) avec les deux premières ou avec les deux dernières phrases. Après un débat peu vif, la plupart des élèves étaient d'accord pour mettre les trois premières phrases ensemble, comme pour la seconde 1, partant du principe que le début montrait la théorie et la fin la pratique.

La plus grande difficulté pour la seconde 2 dans cette activité provient, de mon point de vue purement subjectif, d'un manque de compréhension de l'intérêt de l'exercice. La classe semblait en effet fort peu motivée, et certains élèves ont mis du temps à comprendre quel était véritablement le but. Peut-être que cela a paru évident aux élèves les plus avancés dans la maîtrise de la compétence, tandis que ceux plus en difficulté et qui n'ont pas beaucoup travaillé en distanciel n'avaient pas réellement compris ce qu'il fallait faire. Il est de toute façon difficile d'analyser finement les mécanismes à l'œuvre à partir d'une activité réalisée hors de la classe.

#### 4. L'activité d'abréviation

Cette activité a également eu lieu en distanciel, mais par manque de temps sa correction s'est également en partie étalée en présentiel. Il s'agissait d'abrévier le texte suivant, volontairement assez long afin de motiver les élèves à ne pas simplement le recopier :

« La guerre permet aux rois de conforter leur pouvoir. D'Henri IV à Louis XV, ils vont sur le champ de bataille et se mettent en scène comme des rois victorieux et protecteurs, comme Louis XIV qui fait ériger des statues et peindre des portraits équestres à sa gloire. Ils veulent faire de la France la première puissance européenne. Au nom de la raison d'État, Louis XIII s'allie avec des pays protestants (Angleterre, Provinces Unies) pour affaiblir l'Espagne catholique mais concurrente. Louis XIV se retourne ensuite contre ses alliés protestants, qui sont des rivaux commerciaux.

Pour se renforcer, l'État amorce une révolution militaire. Il se dote d'une marine de guerre et d'armes à feu de plus en plus maniables et rapides à charger. La discipline s'accroît et les effectifs augmentent, même si le recrutement pose problème. En 1688 chaque village doit fournir des soldats, souvent tirés au sort faute de volontaires.

Le royaume gagne progressivement des territoires par la guerre, comme l'Alsace sous Louis XIV, ou par des alliances, comme la Lorraine sous Louis XV. »

Lors de la reprise, il a été demandé aux élèves comment il était possible d'abréger la première phrase, puis la deuxième et éventuellement la troisième. L'objectif était avant tout de fournir aux élèves un panel de techniques d'abréviation, car il est clair que ces dernières ne sont pas connues et encore moins maîtrisées au vu des résultats des évaluations diagnostiques. L'accent a surtout été mis sur le fait qu'il faut se constituer une petite fiche d'abréviation pour toujours abréger de la même manière les mots qui reviennent très souvent dans les cours en général (par exemple ici « guerre » et « pouvoir »). Les deux classes ont généralement proposé les mêmes idées d'abréviation, même si on remarque encore une fois plus de dynamisme dans la seconde 1.

Si l'on observe le cahier de Marie<sup>1</sup>, on se rend compte qu'elle a procédé en deux temps. La première image montre ce qu'elle a fait chez elle : lire le texte et tenter de

---

1 Voir annexe 8.

l'abrévier. On observe que le début n'est pas très abrégé, avec au contraire une tendance à mettre en exergue les mots importants en les écrivant en capitales, mais vers la fin l'abréviation s'améliore, avec notamment l'utilisation de signes mathématiques comme « + » et une tentative de délinéarisation avec des flèches, mêmes si ces flèches ne remplacent pas beaucoup le code écrit. L'apprentissage de l'abréviation semble donc s'être fait lors de l'exercice, au fur et à mesure. La deuxième image montre la correction relevée par Marie en classe : le texte y est beaucoup plus condensé et on remarque qu'elle a pris une note sur le haut de la page pour se remémorer son propre système d'abréviation. Il s'agit d'ailleurs bien du sien propre, puisque l'exemple que j'avais donné était de toujours abrévier le mot « guerre » par un « G » majuscule. Le but de l'exercice semble donc avoir été bien compris, de même que la façon d'abrévier.

Gilles n'a par contre effectué l'exercice qu'une seule fois<sup>1</sup> et en abrégiant assez peu. Si l'on remarque l'utilisation de quelques symboles (dont certains peu pratiques, comme cette couronne double pour le mot « protecteur »), flèches vers le haut ou le bas et mots tronqués, le texte reste assez peu raccourci et l'on se rapproche du mot à mot. Gilles n'a apparemment pas senti le besoin de prendre la correction de l'activité, partant probablement du principe qu'il s'agit d'un exercice de méthode et qu'il la retiendra sans la noter, en pratiquant. Cette attitude semble assez majoritaire, puisque Grégoire et Jeanne en seconde 2 ont fait à peu près la même chose. Par contre, Annabelle semble avoir beaucoup abrégé du premier coup<sup>2</sup>, avec des flèches exprimant des liens, des troncatures de mots et même une façon originale d'abrévier les déterminants (« de » devient « 2 »)<sup>3</sup>.

La capacité d'abréviation en elle-même semble donc être assez peu maîtrisée par les élèves à la base, comme en témoignent leurs premières tentatives. Certains, comme Annabelle, semblent toutefois en avoir une maîtrise préalable. Quelques élèves « en bonne voie » et avec un niveau scolaire plutôt bon, comme Marie, ont fait l'effort de prendre une correction et de la mettre en pratique sur le moment, mais ce n'est pas le cas de tous. À l'inverse, Marcel n'a pas pu me présenter l'exercice dans son cahier, et il est probable qu'il ne l'ait pas effectué, un faisceau d'indices laissant penser qu'il ne travaille que peu en distanciel, et n'a pas pris la correction. Par conséquent, **même si au départ la capacité à prendre des notes ne semble pas corrélée au niveau scolaire, il est**

---

1 Voir annexe 9.

2 Voir annexe 10.

3 Cette façon de procéder semble en effet plutôt rare depuis la démocratisation des smartphones et de la complétion automatique, cette dernière ayant fait plus ou moins disparaître le langage SMS en usage dans les années 2000 qui était très friand de ce genre d'abréviations à base de chiffres.

**possible de formuler l'hypothèse que cet entraînement réaligne les deux en faisant de la prise de notes une capacité scolaire et non une aptitude personnelle.**

## **5. L'activité de délinéarisation**

Dans le même esprit que l'exercice précédent, l'activité consistait ici à trouver un moyen de transcrire le texte suivant sous une forme non linéaire tout en conservant le sens :

« L'État intervient de plus en plus dans l'économie. Dès le début du XVII<sup>e</sup> siècle, Henri IV et son ministre le duc de Sully soutiennent l'agriculture, l'élevage et l'industrie afin de reconstruire rapidement le royaume de France, ravagé par les guerres de Religion. Construction de routes et canaux, comme celui du Languedoc de 1666 à 1671 (aménagement du territoire). La réalisation d'enquêtes statistiques et de cartes permet de mieux connaître et administrer le royaume (développement des commis et autres gens de plume). »

L'activité a pu être réalisé en présentiel dans les deux classes. Il a donc d'abord été demandé aux élèves comment il était possible de parvenir au résultat escompté. Les deux classes sont globalement arrivées au même résultat à base de flèches et d'accolades<sup>1</sup>, et les élèves ont ensuite recopié le tableau dans leur cahier. Il n'y a donc pas beaucoup de commentaires à faire sur les notes présent à ce moment-là, si ce n'est que certains n'étaient pas toujours attentifs, puisqu'Annabelle a par exemple oublié de noter la dernière flèche sur les gens de plume<sup>2</sup>. On peut toutefois remarquer que certains bons élèves, comme Jeanne, ont pris soin d'ajouter un code couleur pour mieux s'y retrouver lors de l'apprentissage<sup>3</sup>. Cela signifie peut-être encore une fois que **la priorité de ces élèves-ci est le fait d'avoir une trace écrite prête à apprendre** et que l'aspect « exercice de prise de notes » passe au second plan, malgré une explication des objectifs et de la raison des exercices.

## **6. La prise de notes combinée**

Cette activité consiste à combiner les quatre précédentes : le professeur parle pendant cinq minutes, puis les élèves doivent sélectionner les informations importantes de son discours. Ces informations sont marquées au tableau et les élèves doivent alors indiquer quels sont les liens entre elles. Dans l'idéal, il faudrait également mener à bien

1 On peut le voir, par exemple, sur le cahier d'Annabelle en annexe 6.

2 *Ibid.*

3 Voir annexe 7.

l'abréviation et la délinéarisation, mais les contraintes de temps et l'alternance présentiel-distanciel rendent cela très compliquées. De plus, pour des raisons de répartition des cours en fonction du semi-distanciel, les deux classes n'ont pas eu la même prise de notes combinée. Ainsi, la seconde 1 a eu une prise de notes tirée d'un commentaire du discours « de la flagellation » de Louis XV au parlement de Paris, tandis que la seconde 2 en a eu une sur les conséquences du *Bill of Rights* en Angleterre.

En seconde 1, la plupart des élèves semble avoir essayé de mettre en pratique tout ce qui a été vu auparavant, notamment en termes de délinéarisation. On note ainsi chez Gilles<sup>1</sup> une forte utilisation des flèches et des accolades afin d'organiser l'information de façon sensée tout en gagnant du temps. On note également de nombreuses abréviations, à base de lettres uniques, de symboles mathématiques et de flèches illustrant des conséquences. La sélection semble également assez pertinente, même si certains éléments précis ont été mal retranscrits. On observe par exemple en haut à droite la mention « Louis V 1766 », alors qu'il s'agit du roi Louis XV. Certains éléments pourraient également être difficiles à lire par la suite, comme la phrase « P ok avec B » qui se trouve quelques lignes en dessous et qui signifie très probablement que le parlement de Paris soutient le parlement de Bretagne lors de l'affaire en question. Or, il faut se rappeler par la suite la signification de ces deux lettres dans ce contexte précis. Mis à part ces détails, il s'agit dans l'ensemble d'une prise de notes plutôt convaincante. Par contre, il est étonnant de noter que Gilles n'a pas cherché à simplement compléter sa prise de notes lors de la correction, mais a recopié cette dernière à la suite<sup>2</sup>. Cela vient peut-être du fait que, comme on le voit sur les images, il pensait au départ qu'il s'agissait d'une autre évaluation diagnostique et a donc pris une feuille à part au lieu de le faire directement à la suite dans son cahier. Toutefois, il est aussi possible d'y voir encore une fois un principe de conformité : l'enseignant effectue une correction au tableau, donc on la recopie. Cette théorie est appuyée par le fait que Grégoire a fait la même chose, bien qu'il ait effectué la première partie de l'exercice dans son cahier.

Ce dernier montre lui aussi un essai de délinéarisation, bien que beaucoup moins aéré<sup>3</sup>. On peut noter une tentative d'organisation en carte mentale sur la gauche de la page à partir du nom « Louis 15 », puis des renvois par des flèches à d'autres éléments. La ligne qui sépare les deux parties de la prise de notes montre également une volonté de

---

1 Voir annexe 11.

2 *Ibid*, deuxième photo.

3 Voir annexe 12.

structuration. Toutefois, le résultat final est plus confus que celui de Gilles, et la sélection d'informations ne s'est faite que par mots-clefs, ce qui rendra probablement difficile une réexploitation future de ces notes dans le cadre de révisions.

En seconde 2, les élèves semblent avoir pris en notes de façon beaucoup plus linéaire. Une explication possible est que ces derniers ont effectué leur prise de notes combinée au retour du distanciel, alors que ceux de seconde 1 ont réalisé la leur la même semaine que l'exercice de délinéarisation. L'exercice ainsi que cette compétence précise était donc probablement plus frais dans leur esprit.

On constate alors en seconde 2 que les élèves se sont focalisés sur l'abréviation plus que la délinéarisation, avec des degrés de réussites décroissants en fonction de leurs catégories de départ. Si Jeanne, qui était « en bonne voie », en utilise beaucoup et à bon escient (symboles mathématiques, troncatures, lettres uniques pour les mots courants mais sans raccourcir ce qui est essentiel)<sup>1</sup>, Annabelle « en cours d'acquisition » abrège beaucoup moins, même si la sélection reste relativement pertinente<sup>2</sup>. Enfin, Marcel n'abrège que très peu les informations qu'il sélectionne, conservant les déterminants, ne tronquant que peu et n'utilisant qu'un signe « = » comme seul symbole mathématique<sup>3</sup>. Tous ont écrit la reprise transcrite par le professeur au tableau en fonction de ce que les élèves proposaient, et la plupart du temps sur le même mode à base de tirets, de numéros ou éventuellement de couleurs dans le cas d'Annabelle.

Cette première prise de notes en conditions réelles dans les deux classes semble donc montrer deux choses. La première est que **les réflexes techniques d'abréviation et/ou de délinéarisation nécessitent de l'habitude ou au moins d'être rappelé fréquemment**, ce qui explique les différences entre les deux classes lors de cette prise de notes combinée. La seconde est que **l'hypothèse évoquée précédemment sur la corrélation progressive entre niveau scolaire et niveau de prise de notes semble se vérifier**. Si au départ il n'y a pas de liens entre les deux, le fait de travailler cette capacité, surtout dans un contexte de semi-distanciel qui accroît les inégalités, permet aux élèves avec de bons résultats scolaires de s'approprier cette nouvelle capacité qui intègre le domaine scolaire au lieu d'y être annexe et basée sur l'intuition et la débrouille faute de formation. Ce serait donc la capacité à intégrer de nouvelles façons de travailler et de

---

1 Voir annexe 13.

2 Voir annexe 14.

3 Voir annexe 15.

nouveaux savoirs qui augmenterait la capacité à prendre des notes. Il faut toutefois attendre d'analyser les résultats de l'évaluation diagnostique finale pour en être certain.

## 7. L'évaluation diagnostique finale

Cette évaluation diagnostique finale s'est déroulée selon les mêmes modalités que celle de départ, et les tableaux qui suivent se basent sur le même principe. Une chose change toutefois : au lieu d'une vidéo il s'agit d'un simple audio. La raison est purement pratique, puisqu'il a été impossible de trouver une vidéo traitant synthétiquement de la philosophie des Lumières et rencontrant tous les prérequis nécessaires à l'expérimentation. Par conséquent, je me suis enregistré en audio seulement pendant cinq minutes sur le sujet. Je me suis par la suite rendu compte que mon enregistrement était probablement plus difficile à prendre en notes que les vidéos précédentes, notamment en raison d'un certain nombre de hors-sujet placés exprès pour évaluer la sélection d'informations mais qui sont un peu trop longs et piégeux pour une classe de seconde. Il faut donc en tenir compte lors de l'analyse.

Après correction des copies, nous obtenons donc les résultats suivants :

### Seconde 1 (4 absents, soit 27 élèves) :

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes	1	15	10	1
Identifier les liens entre les informations	3	8	12	4
Abrévier de façon efficace	1	17	9	0
Délinéariser	1	16	9	1
<b>Capacité globale</b>	4	9	11	3



## Seconde 2 (2 absents, soit 32 élèves) :

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes	0	17	13	2
Identifier les liens entre les informations	2	15	12	3
Abrévier de façon efficace	1	20	10	1
Délinéariser	2	16	9	5
<b>Capacité globale</b>	1	16	10	5

On remarque tout d'abord que **les deux classes ont progressé au cours de l'expérimentation**. Si l'on ne prend que la capacité dans son ensemble, il y avait au début 12 « non acquis » en seconde 1 pour 4 à la fin et 9 en seconde 2 pour seulement 1 à la fin. Il n'y avait aucun « acquis » dans les deux classes, alors qu'à la fin il y en a respectivement 3 et 5. Si en seconde 1 on note aussi une forte évolution dans la catégorie « en bonne voie », qui passe de 4 à 11, il y a au contraire une légère baisse en seconde 2 où cela passe de 11 à 10. Cela s'explique probablement par le passage d'une bonne partie des élèves de cette catégorie dans les catégories supérieures, alors que dans cette classe beaucoup d'autres sont restés dans la catégorie « en cours d'acquisition » (qui a gagné 4 élèves), ce qui n'est pas le cas en seconde 1 (où la catégorie perd deux élèves).

Si la plupart des compétences qui composent cette capacité « prendre des notes » se sont donc globalement améliorées aussi, on note tout de même que ce n'est pas au même niveau. Les progrès les plus frappants s'observent dans la catégorie « identifier les liens entre les informations », avec un pourcentage plus élevé en seconde 1. La délinéarisation vient ensuite, avec cette fois-ci un pourcentage plus élevé en seconde 2, ce qui est étonnant si l'on se souvient des remarques sur la prise de notes combinée où cette classe avait moins tendance à l'employer. Ensuite vient la sélection, avec une augmentation des élèves des deux meilleures catégories et un seul « non acquis » en seconde 1. Enfin, la capacité la moins bien maîtrisée reste encore une fois l'abréviation, avec certes beaucoup moins de « non acquis » mais un gros pôle « en cours d'acquisition » dans les deux classes et un seul « acquis » situé en seconde 2. Si les

activités de l'expérimentation ont donc permis de donner des rudiments de cette compétence à un certain nombre d'élèves, beaucoup ne parviennent pas à atteindre la catégorie « en bonne voie ».

Il est aussi à noter que l'hypothèse de la corrélation au niveau scolaire est confirmée. Si lors de la première évaluation diagnostique il était étonnant de voir que la seconde 2 était polarisée alors qu'elle est concentrée sur un niveau moyen en termes de moyenne générale, on voit ici qu'elle est concentrée autour d'un niveau moyen en prise de notes (16 élèves, soit précisément 50 % de l'effectif, sont « en cours d'acquisition ») alors que la seconde 1 est plus polarisée. Par conséquent, le fait de travailler ces compétences a bien favorisé les meilleurs élèves qui travaillent probablement plus les capacités « scolaires », dont on leur a souvent dit qu'elles seraient fondamentales pour les années suivantes et leurs études supérieures. Ce n'est toutefois pas systématiquement le cas, un élève de seconde 2 avec des notes assez mauvaises se trouvant dans la catégorie « acquis » de la capacité globale, mais il semblerait qu'une tendance soit à l'œuvre.

Si l'on reprend les trois élèves de chaque classe que nous avons suivi depuis le début, on observe toutefois qu'ils ne corrélaient pas toujours l'analyse générale. Marie était « en bonne voie » partout lors de la première évaluation sauf en abréviation où elle était « en cours d'acquisition », et elle est à présent « en bonne voie » partout sauf dans l'identification des liens qui est acquise. Elle est donc passée de la catégorie générale « en bonne voie » à « acquise ». En seconde 2, Jeanne était respectivement « en bonne voie », deux fois « en cours » et une fois « acquis » et a maintenant exactement le même score qu'avant, en étant même redescendu d'une catégorie pour la délinéarisation. Gilles était « en cours » dans toutes les catégories et est passé « en bonne voie » partout sauf en délinéarisation, tandis qu'Annabelle qui était également « en cours » partout est certes passée « en bonne voie » en sélection mais a stagné en structuration et abréviation tout en passant en « non acquis » en délinéarisation. Enfin, Grégoire était en « non acquis » partout sauf en délinéarisation où il était « en cours » et il est maintenant « en cours » partout, tandis que Marcel était « en cours » en sélection et délinéarisation et « non acquis » dans le reste, alors qu'il est maintenant « en bonne voie » en identification des liens et abréviation tout en étant resté « en cours » dans les autres compétences. Les tableaux suivants rendent compte de ces évolutions :

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes	Grégoire	Gilles Annabelle Marcel	Marie Jeanne	
Identifier les liens entre les informations	Grégoire Marcel	Jeanne Gilles Annabelle	Marie	
Abrévier de façon efficace	Grégoire Marcel	Marie Jeanne Gilles Annabelle		
Délinéariser		Gilles Annabelle Grégoire Marcel	Marie	Jeanne
<b>Capacité globale</b>	<b>Grégoire Marcel</b>	<b>Gilles Annabelle</b>	<b>Marie Jeanne</b>	

Positionnement des élèves suivis lors de la première évaluation diagnostique

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes		Grégoire Marcel	Marie Jeanne Gilles Annabelle	
Identifier les liens entre les informations		Jeanne Annabelle Grégoire	Gilles Marcel	Marie
Abrévier de façon efficace		Jeanne Annabelle Grégoire	Marie Gilles Marcel	
Délinéariser	Annabelle	Gilles Grégoire Marcel	Marie Jeanne	
<b>Capacité globale</b>		<b>Annabelle Grégoire</b>	<b>Jeanne Gilles Marcel</b>	<b>Marie</b>

Positionnement des élèves suivis lors de la deuxième évaluation diagnostique

On remarque donc la plupart du temps une amélioration, à deux exceptions près : Jeanne et Annabelle en seconde 2. Or, il est à noter que de tous les élèves suivis régulièrement, ce sont les deux seules à faire partie de la moitié de classe qui n'a pas eu la même évaluation diagnostique de départ que les autres, mais la vidéo Lumni

considérée comme un peu plus facile. Il est donc possible de penser que cette facilité de départ a créé un décalage et que leurs résultats auraient été moins bons avec la vidéo initiale. Il est alors difficile de dire quelle est l'ampleur du décalage. Soit il est faible et les deux élèves ont globalement stagnées, soit il est fort et il y a alors eu un progrès peu visible. Pour tenter de le mesurer, il convient de regarder les différences de réussite entre la première partie de l'alphabet en seconde 2 (qui a eu la vidéo Lumni) et la deuxième qui a eu la même que la seconde 1 :

**Première partie de la seconde 2 (15/17 élèves) :**

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes	3	7	5	0
Identifier les liens entre les informations	0	10	4	1
Abrévier de façon efficace	1	12	2	0
Délinéariser	0	9	5	1
<b>Capacité globale</b>	3	6	6	0

**Deuxième partie de la seconde 2 (17/17 élèves) :**

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes	1	12	4	0
Identifier les liens entre les informations	3	10	4	0
Abrévier de façon efficace	4	11	2	0
Délinéariser	2	12	4	0
<b>Capacité globale</b>	6	6	5	0

Il y a donc bien un décalage, dans le sens où la première partie de la classe qui a eu la vidéo Lumni obtient de meilleurs résultats en moyenne que la deuxième partie qui a

eu la même vidéo que les autres. Dans la première partie de la classe, 40 % est « en cours », 40 % « en bonne voie » et seulement 20 % en « non acquis ». Dans la deuxième partie, 35,29 % sont en « non acquis », 35,29 % « en cours d'acquisition » et 29,42 % sont « en bonne voie ». La deuxième partie est donc équilibrée tandis que la première est concentrée dans les deux catégories « en cours » et « en bonne voie ». Bien qu'il puisse s'agir d'un hasard de composition des classes, il est donc probable que la facilité de la vidéo et/ou le décalage temporel de trois semaines entre les deux évaluations diagnostiques ait induit un décalage. **Par conséquent, il est probablement possible d'ignorer les deux exceptions dans l'amélioration générale des résultats et de partir du principe qu'il y a bien eu une amélioration générale de la capacité des élèves à prendre des notes dans les deux classes.**

Il convient alors de se demander à quel point cette amélioration est significative. Pour cela, il est possible de faire un comparatif en pourcentage des progrès de chaque classe, avec et sans la partie de la seconde 2 biaisée par cette évaluation différente :

<b>Acquisition de la capacité</b>	<b>Non acquis</b>	<b>En cours d'acquisition</b>	<b>En bonne voie</b>	<b>Acquis</b>
Seconde 1 (début)	44,44 %	40,74 %	14,81 %	0 %
Seconde 1 (fin)	14,81 %	33,33 %	40,74 %	11,11 %
Seconde 2 complète (début)	28,13 %	37,5 %	34,38 %	0 %
Seconde 2 complète (fin)	3,13 %	50 %	31,25 %	15,63 %
Seconde 2 moitié (début)	35,29 %	35,29 %	29,42 %	0 %
Seconde 2 moitié (fin)	0 %	37,5 %	37,5 %	25 %

Tableau statistique de la répartition des élèves en fonction de la maîtrise de la capacité

On remarque donc dans tous les cas des progrès très significatifs. Si l'on considère que la capacité est relativement maîtrisée à partir du moment où un élève est en bonne voie, on remarque une nette amélioration. En seconde 1, seuls 14,81 % des élèves se trouvent dans les deux meilleures catégories au début et 51,85 % à la fin. En seconde 2 complète, c'est 34,38 % au début pour 46,63 % à la fin, ou 29,42 % au début et 62,5 % à la fin si l'on ne prend que la moitié non biaisée. En prenant en compte le biais, on peut donc estimer qu'au moins la moitié de chaque classe maîtrise relativement bien la capacité à la fin de la période d'expérimentation. De plus, il n'y a pas de polarisation sur

les extrêmes, puisque si les « non acquis » représentent parfois une proportion impressionnante au début, ils sont toujours moins de 15 % à la fin.

Il est donc possible de conclure que cette méthode d'enseignement de la prise de notes par compétences permet des progrès significatifs dans la maîtrise de cette capacité. Cependant, il faut à présent comparer ces données à un groupe témoin pour savoir si cette méthode est plus efficace que la méthode traditionnelle.

## 8. Le groupe témoin

Le groupe témoin sélectionné est la classe de seconde de ma tutrice, au sein du même lycée, que nous appellerons ici la « seconde 3 ». Cette classe a effectué la même évaluation diagnostique finale que les autres, et ce sous ma direction. Il aurait normalement fallu leur faire passer la même évaluation diagnostique de départ que les autres pour calculer leur progression, mais les changements réguliers des modalités du distanciel ne l'ont pas permis. Par conséquent, il faut analyser les données suivantes en partant du principe que le niveau était homogène au départ et correspondait à la moyenne des deux autres classes.

### Seconde 3, chiffres absolus (34 élèves)

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes	1	21	11	1
Identifier les liens entre les informations	3	17	12	2
Abrévier de façon efficace	4	21	9	0
Délinéariser	6	24	2	2
<b>Capacité globale</b>	8	13	13	0

### Seconde 3, parts relatives (34 élèves)

Compétences	Non acquis	En cours d'acquisition	En bonne voie	Acquis
Sélectionner les informations pertinentes	2,94 %	61,76 %	32,35 %	2,94 %
Identifier les liens entre les informations	8,82 %	50 %	35,29 %	5,88 %
Abrévier de façon efficace	11,76 %	61,76 %	26,47 %	0 %
Délinéariser	17,65 %	70,59 %	5,88 %	5,88 %
<b>Capacité globale</b>	23,53 %	38,24 %	38,24 %	0 %

On constate tout d'abord que la classe est relativement polarisée entre un groupe minoritaire (23,53 %) qui ne maîtrise pas du tout la compétence et deux autres groupes (38,24 % de la classe chacun) qui sont « en cours d'acquisition » et « en bonne voie ». Cette répartition ne semble pas suivre les compétences individuelles, puisqu'à chaque fois plus de la moitié de la classe se situe dans « en cours d'acquisition ». Cela illustre assez bien l'extrême hétérogénéité de la classe dans la maîtrise des diverses compétences, certains élèves pouvant avoir une compétence acquise et une autre pas du tout, par exemple. Cela rend donc les statistiques un peu difficiles à interpréter, mais on peut noter que la compétence la moins maîtrisée semble la délinéarisation, suivie de l'abréviation. Cette dernière semble donc poser beaucoup de problèmes quelle que soit la méthode employée, tandis que la délinéarisation est à priori beaucoup mieux maîtrisée quand travaillée via la méthode « par compétences ».

**D'une manière générale, on observe que la méthode « par compétences » semble donner ici de meilleurs résultats que la méthode « traditionnelle ».** Si dans les deux classes de l'expérimentation la capacité est relativement maîtrisée pour plus de 50 % des effectifs, ce n'est le cas que pour 38,24 % de la seconde 3.

## Conclusion

Il ressort donc plusieurs choses de ces observations. La première est que la capacité à prendre des notes n'est pas corrélée au niveau scolaire si les élèves n'ont pas reçu de formation préalable. Par contre, dès que cette capacité devient scolaire et fait

Intervenir une méthode avec des objectifs définis, la capacité est de nouveau corrélée au niveau scolaire, probablement car les meilleurs élèves ont fait jouer leur capacité à apprendre et que les moins bons ont stagné. En somme, la capacité se réaligne sur la maîtrise du « métier d'élève ». Cela s'observe dans les cahiers des six élèves suivis, puisque ce sont généralement ceux qui ont de bons résultats scolaires par ailleurs qui prennent la correction avec le plus d'assiduité, et peut-être la revoient chez eux, et donc progressent. Même si cela débouche parfois sur des traces écrites très formelles et peu réfléchies au départ, l'effet à moyen terme semble être positif. Si les moins bons élèves ne prennent que peu la correction, c'est peut-être qu'ils n'en voient pas l'intérêt, d'où l'importance de travailler sur la méta-cognition avec ces derniers. Il faut toutefois nuancer quelque peu ce constat, en rappelant que quelques rares élèves<sup>1</sup> ne faisant pas partie du panel représentatif ont acquis la capacité tout en ayant des résultats scolaires assez moyens par ailleurs.

Concernant la compétence qui avait motivé cette étude, à savoir la sélection des informations, cette dernière ne semble finalement pas la moins bien maîtrisée une fois qu'elle a été expliquée aux élèves. Le fait de rappeler la problématique de séance avant de commencer la prise de notes semble également avoir un effet positif sur cette compétence. D'une manière générale c'est plus la forme que le fond qui pose problème, avec des difficultés en délinéarisation et surtout en abréviation. L'expérimentation confirme à priori les observations déjà mentionnées d'Annie Piolat sur le respect de la norme orthographique et de la difficulté des élèves à s'en éloigner, quand bien même leur orthographe de tous les jours est assez largement fautive. Une explication logique est que l'abréviation et la délinéarisation sont des compétences techniques qu'ils n'ont jamais apprises, alors que la sélection et la structuration sont travaillées par ailleurs dans les devoirs depuis le collège. Il semblerait donc qu'il faille avant tout se concentrer là-dessus pour faire progresser les élèves en prise de notes, ce que permet l'approche par compétences.

Il semble donc qu'il soit plus efficace d'enseigner la prise de notes en la découpant en compétences distinctes plutôt qu'en procédant par bloc de la façon traditionnelle. Toutefois, cette conclusion est à prendre avec beaucoup de précautions en raison des nombreux biais qui parcourent cette expérimentation. Si l'année écoulée était, comme précisé auparavant, loin d'être normale et a quelque peu modifié l'expérience alors même

---

1 Deux élèves en seconde 2 et aucun en seconde 1.



qu'elle se déroulait, il faut aussi ajouter qu'elle ne concerne que trois classes d'un seul lycée. Pour être réellement certain de la validité de notre hypothèse et prouver que la méthode par compétences est plus efficace, il faudrait donc effectuer beaucoup plus d'expériences dans beaucoup plus d'établissements, et probablement faire en sorte que les copies des élèves soient anonymes et corrigées par un professeur extérieur afin d'éviter d'éventuels biais de correction.

# Annexes

## Annexe 1 :

<b>Compétences</b>	<b>Non acquis</b>	<b>En cours d'acquisition</b>	<b>En bonne voie</b>	<b>Acquis</b>
Sélectionner les informations pertinentes				
Identifier les liens entre les informations				
Abrévier de façon efficace				
Délinéariser				

## Annexe 2 :

204

François I<sup>er</sup> 1545 - 1547

① ordonnance: tâche royale de vicidote  
latin → langue principale.

dit langue franç. principale.

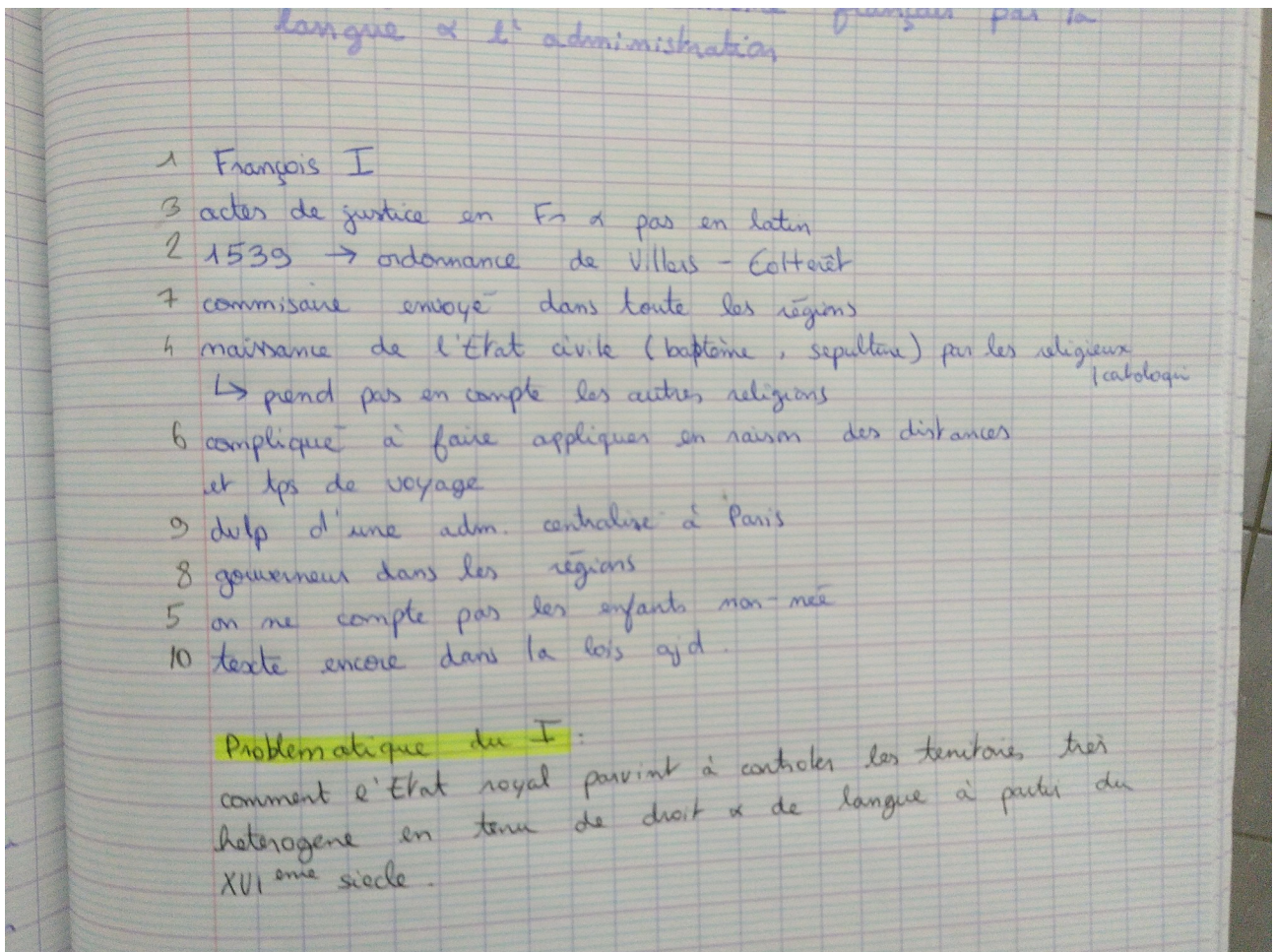
② permet + / début de l'état civique

de mieux → latène  
contrôle → cerculeres } sinon exécuté pas.  
pop.

difficile dépendre l'aire → donc envoi commissaire  
représente le R.

Évaluation diagnostique d'une élève de la seconde 2

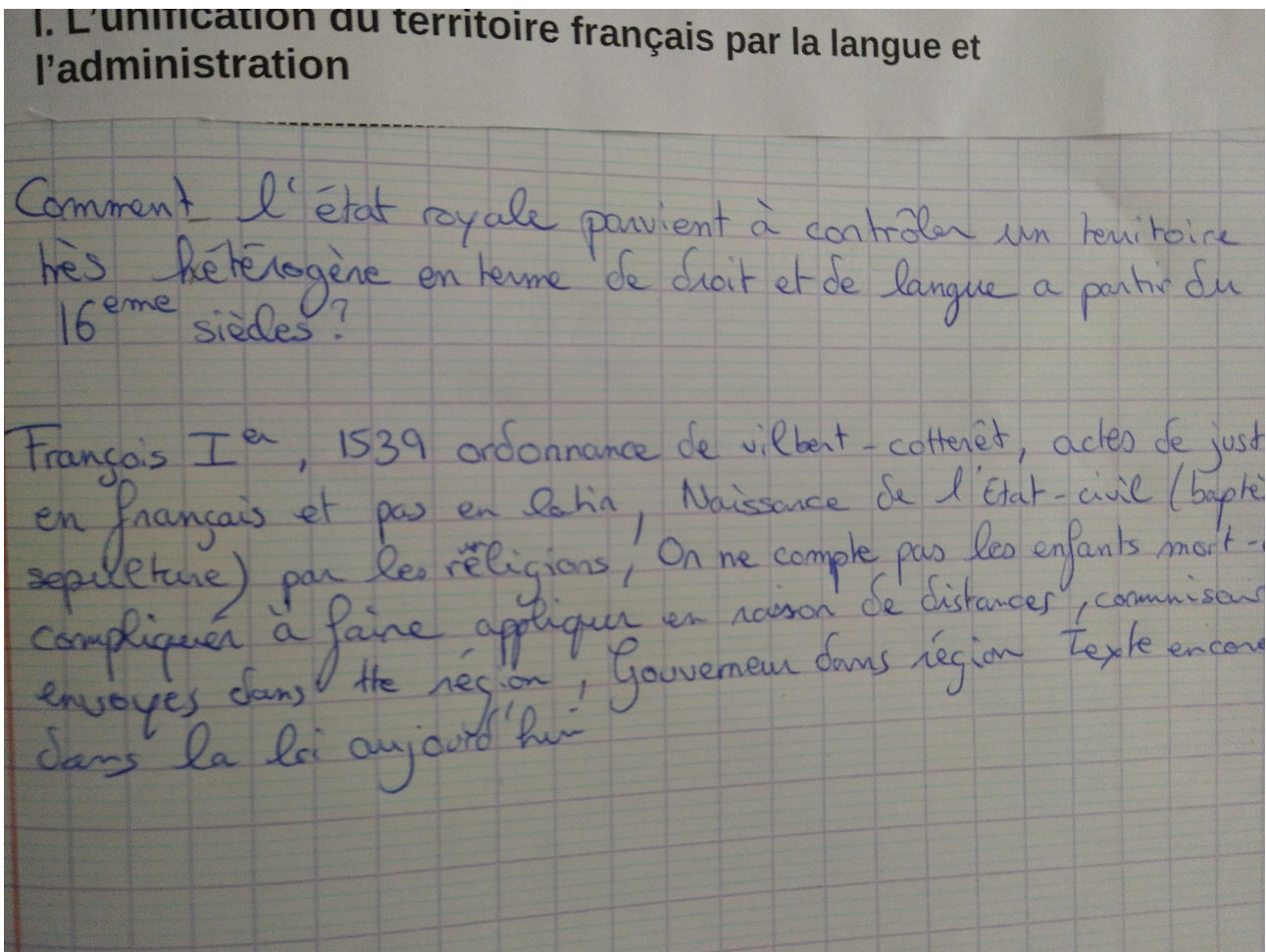
## Annexe 3 :



Cahier de Marie pour la première activité de sélection en seconde 1



## Annexe 4 :



Cahier de Grégoire pour l'activité de sélection en seconde 1

## Annexe 5 :

composé de nombreuses provinces très différentes, en un seul  
**Problématique** : Comment, malgré les résistances, l'État a-t-il renforcé son emprise sur le territoire et les populations ?

### I. L'unification du territoire français par la langue et l'administration

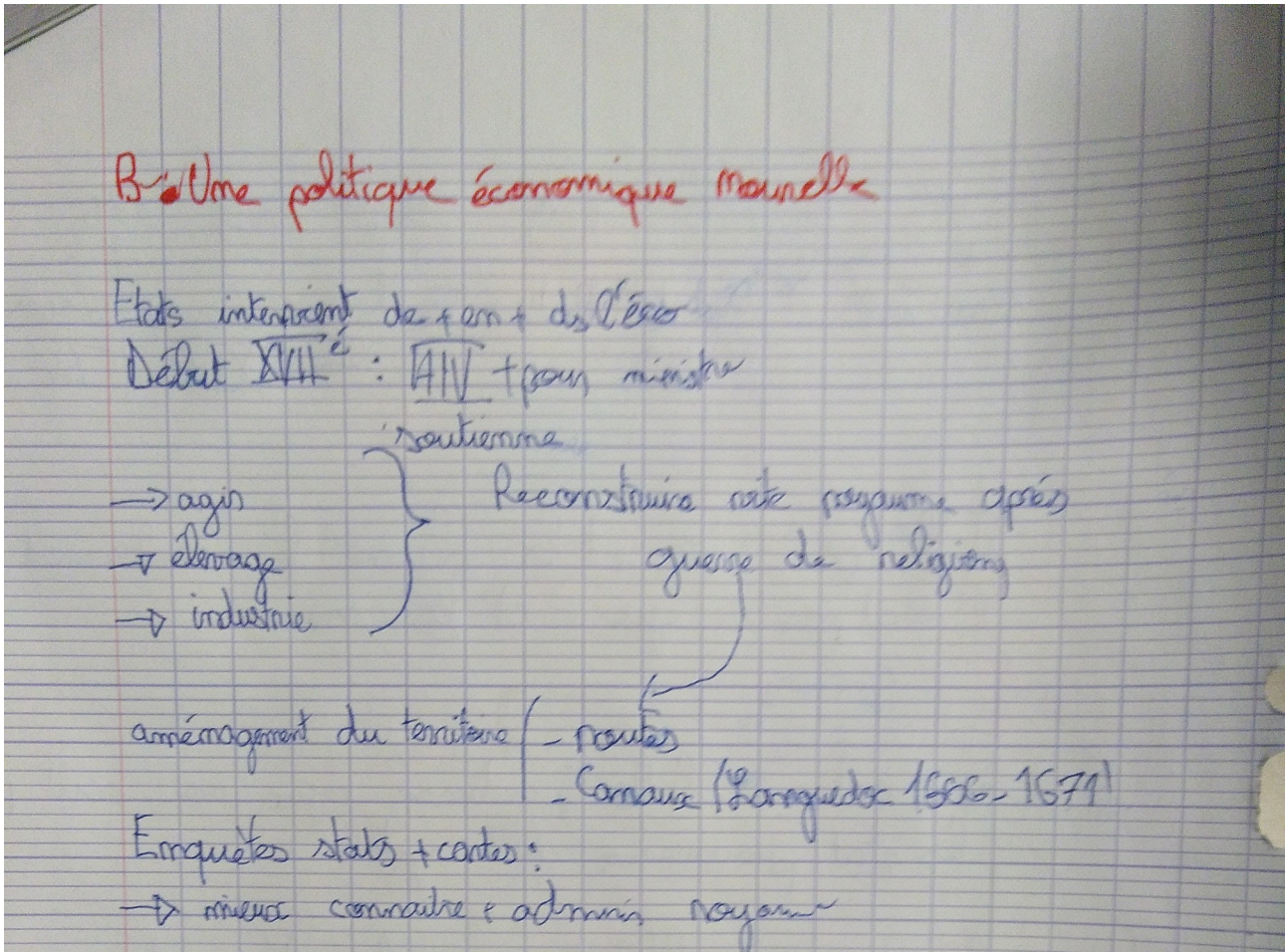
Comment l'état royal parvient à contrôler un territoire très hétérogène en terme de droits et de langues à partir du XVI<sup>e</sup> ?

Sous François 1<sup>er</sup> qui en 1539 : ordonnance de Villers-Cotterêt.  
Acte juridique en français et pas en latin.  
Naissance État-civil (baptêmes, sépultures) par les religieux catho.  
Pas compte enfants morts-nés.  
Complications à faire appliquer en raison

Cahier de Clémence pour la première activité de sélection en seconde 1



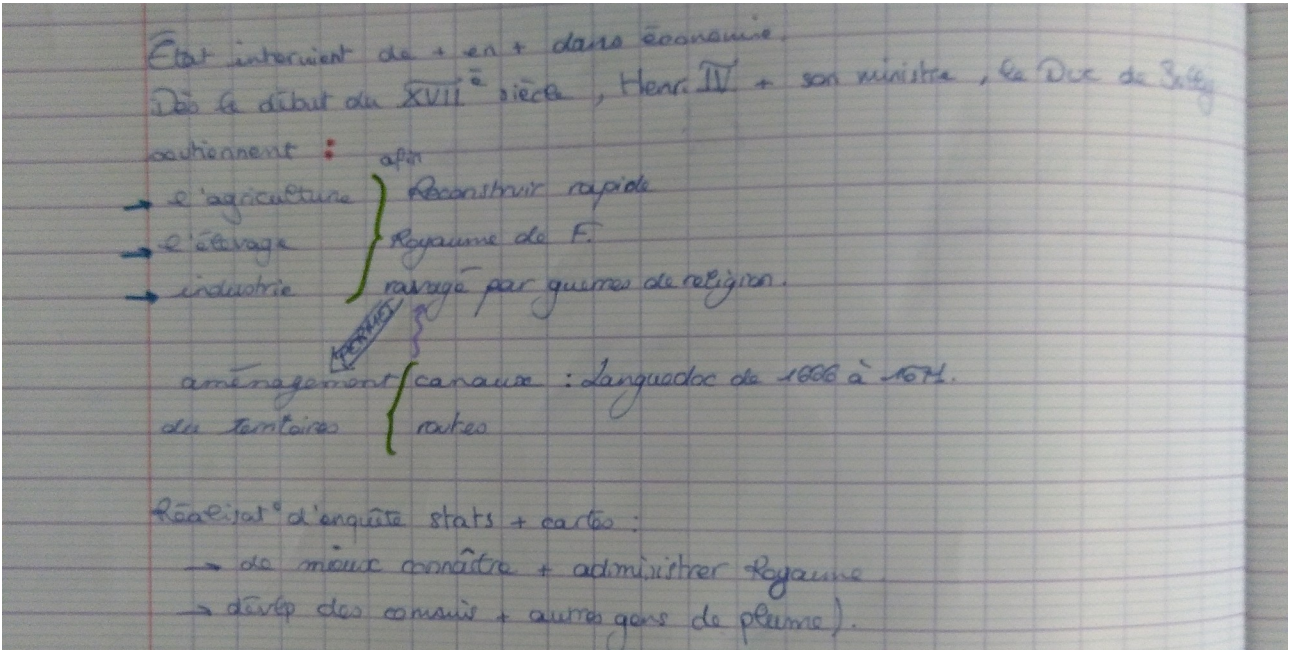
## Annexe 6 :



Cahier d'Annabelle pour l'activité de délinéarisation en seconde 2

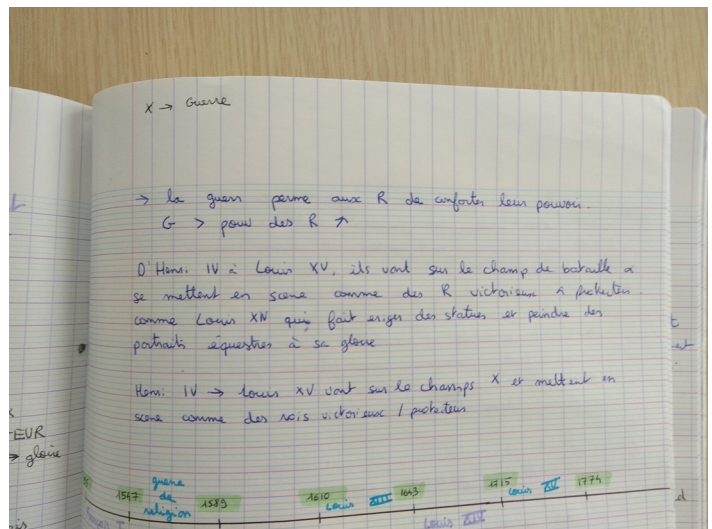
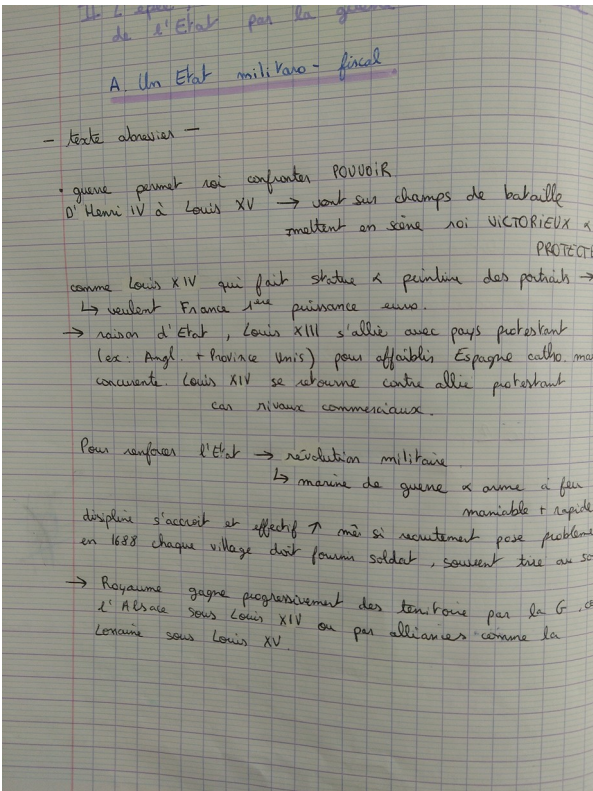


## Annexe 7 :



Cahier de Jeanne pour l'activité de délinéarisation.

## Annexe 8 :




Activité d'abréviation du cahier de Marie



## Annexe 9 :

### II. L'épée, l'or et la plume : le renforcement de l'Etat par la guerre et le commerce :

#### A. Un Etat militaire-fiscal :

La guerre permet au roi de renforcer leur pouvoir. D'Henri 4 à Louis XV, ils vont au champ de bataille et se mêlent en scène comme de roi victorieux et , comme Louis 14 qui se érige de statut et prend le porteur équestre à sa gauche. Ils vont être de la 1<sup>er</sup> puissance européenne. Au nom de la raison d'Etat, Louis XIII s'allie avec le pays protestant (Angleterre, Provinces Unies) pour affaiblir l'Espagne catholique concurrente. Louis 14 se retourne ensuite contre cette protestant, qui son d'être commerciale.



On se renforce, l'état amorce l'évolution milit<sup>e</sup>. Il se dote d'une marine de guerre et arme à feu de + en + maniable et fait à rétrograd. La discipline ↑ est effective ↑, même si recrutement pose pb. En 1638, chaque village doit fournir un soldat, sinon tiré à son compte de volontiers.

Le royaume gagne progressiv<sup>e</sup> de terrain par guerre, com Alsace sous Louis 14, ou par alliances, com la Lorraine sous Louis 14.

les ... et les ... de l'ordre

Cahier de Gilles pour l'activité d'abréviation.

**Annexe 10 :**

Paris. Parlement amis remontrance  
 Louis XIV vient en plein parlement.  
 ce c'est lui qui décide.  
 il fait signer l'édit, prise partem de ...  
 A partir de H

Guerra → vers combat, pouvoi.  
 Henry IV - Louis XV vont sur champs 2 batailles  
 vers victorieux, Modeste. Louis XV - statues, portraits.  
 ils veulent : franc l<sup>es</sup> puissance de l'état  
 Au nom de la raison d'état Louis XIII + pays protestants  
 (Ang, Provinces Unies, prus - l'Espagne catho.  
 Louis XIII se retourne contre allies.

Renforce l'état milit<sup>e</sup> milit<sup>e</sup> ⇒ marine de guerre  
 armés à feu + en + rapide. 1688 → chaque village  
 donnent des soldats (tiré au sort)

→ royaume gagne territoire (Alsace (Louis XIV)  
 alliances (Lorraine (Louis XIV)

Document 2 p 173

• Un nouvel impôt a été créé car la France est  
 soumise en guerre c'est donc pour financer les  
 dépenses militaires : impôts

Cahier d'Annabelle pour l'activité d'abréviation



## Annexe 11 :

roi → lit de justice  
 fuit / passif / obligatia  
 Louis V 1166  
 rembourse sur les lois  
 va au parlement  
 la P et avec B.  
 opposition → pas obéissance → révolte  
 sécurité flagrant  
 → redresser lit justice sur impôts  
 → parlement refuse aides  
 → noblesse colere contre  
 restes roi = bifermi des nobles  
 noble ok = bénéfice sur H  
 m/r roi  
 profits  
 B → recette pdt 10 ans  
 imposer par force + négociati = { impôts / autres }  
 m/r nobles

III Le mythe de la monarchie absolue  
 A. De la volonté de puissance à la réalité  
 Activité page 179  
 → Nature et auteur des docs 3 et 4 page 179  
 Texte 3 sur nature du pouvoir. Auteur: Jean Bodin et Jacques-Bénigne Bossuet  
 → Expliquer pourquoi, d'après eux le roi devrait avoir un pouvoir absolu?  
 Doc 3: Il dit que le roi a un pouvoir divin. Il tire ses pouvoirs de Dieu.  
 Doc 4: Bodin pour lui le roi est donc bon pour par nature  
 → D'après vous, quel impact peuvent avoir ces justifications théoriques?  
 Pas beaucoup d'impact: débat théorique et en B peu de gens savent lire.  
 Doc p 191  
 Affaire en 1466  
 Discours Louis XV  
 Réunion pour faire passer les lois sans demander les avis de Parlement / Breton ne veut pas d'impôts  
 Louis XV fait enfermer le Procureur  
 Les nobles peuvent avoir des postes grâce au Roi

Prise de notes combinée de Gilles (à gauche) et correction (à droite)

## Annexe 12 :

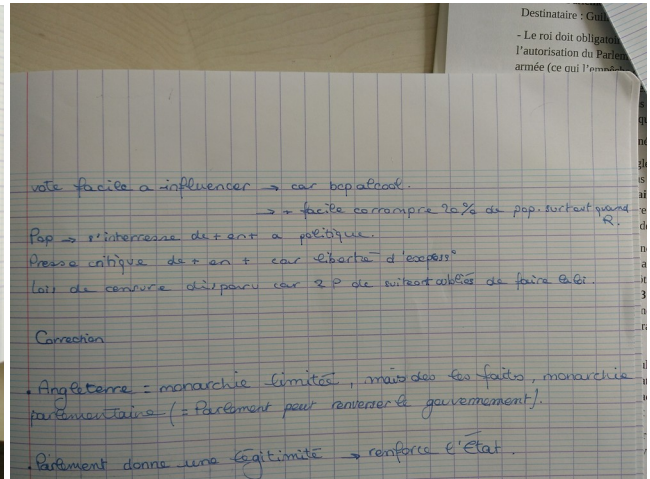
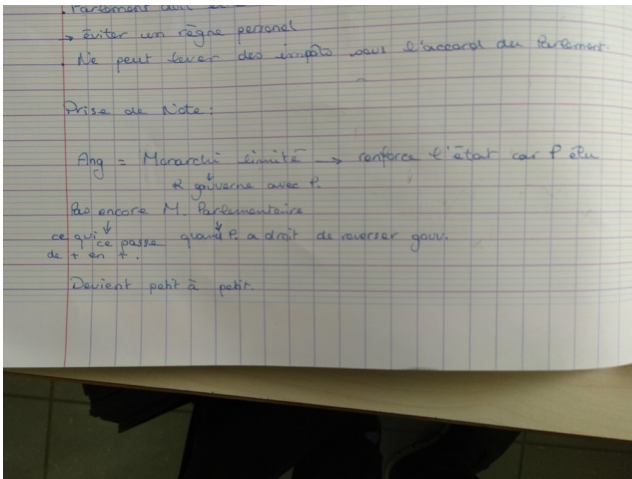
\* Une puissance suprême, représentant de la loi, a été créée par le dieu du genre et de son peuple.  
 → un renforcement du pouvoir du roi envers les nobles.  
 - Rationne son pouvoir de dieu. Bodin, le roi est donc bon par nature.  
 - Bodin et Bossuet: débat théorique et ont permis de poser comme une loi, la loi, la loi.  
 pour parler / Bodin / Bossuet / Assemblée / noblesse / droits / Louis XV / système par loi  
 Louis XV → forme qui par nobles profite par impôts / along - leur etc

- Affaire de Breton à parlement Breton refuse et P de impôt, malgré lit justice  
 (système de flagrant)  
 - L'XXI discussion après bretonnement parlement Breton qui veulent généralement Breton  
 - non stop conseil parlementaire en 1599  
 - Soumission de la monarchie impôt → force et consentie  
 - Répression noble qui oppose (la noblesse)  
 - noble gratuite impôts et touché profit (la noblesse)  
 - la monarchie, voir impôts par

Prise de notes combinée de Grégoire (à gauche) et correction (à droite).

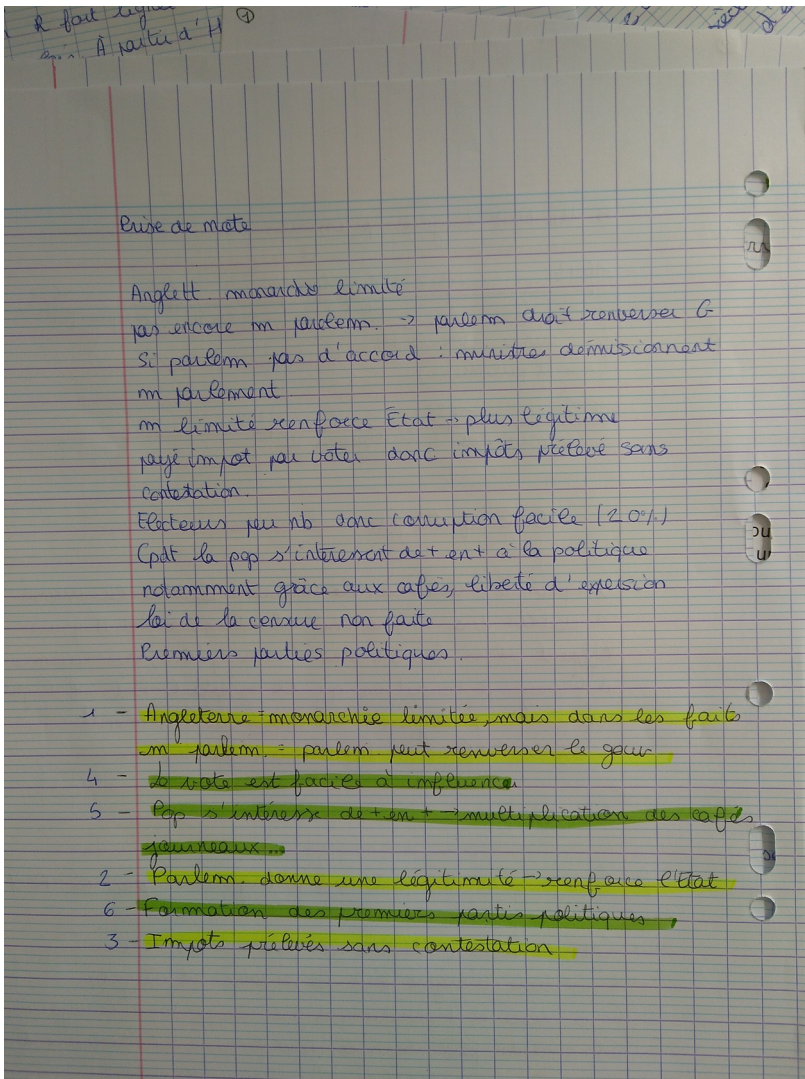


## Annexe 13 :



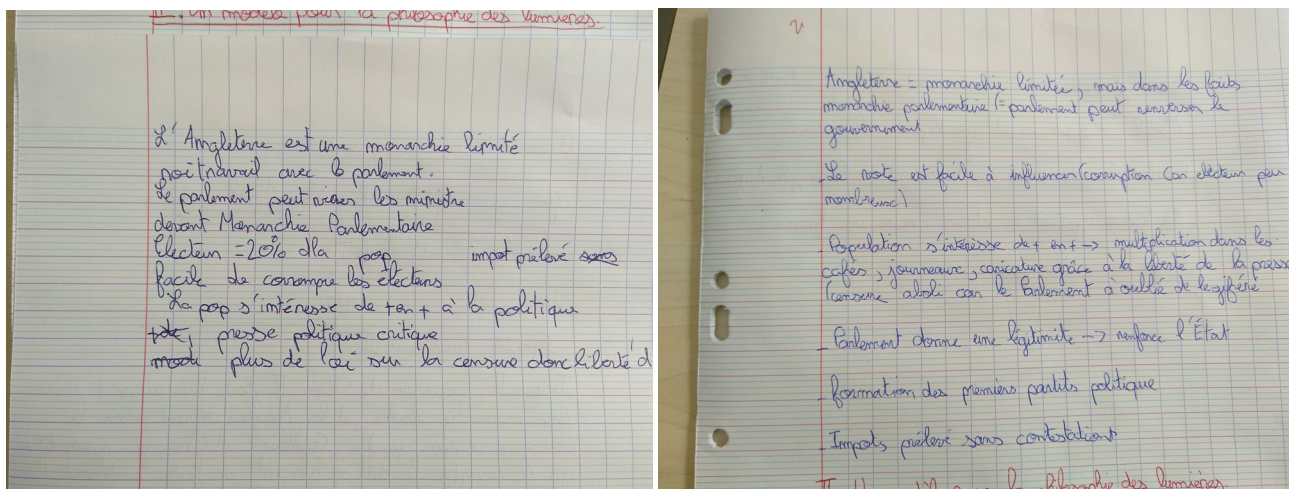
Cahier de Jeanne pour la prise de notes combinée.

## Annexe 14 :



Cahier d'Annabelle pour la prise de notes combinée.

## Annexe 15 :



Cahier de Marcel pour la prise de notes combinée

**Année universitaire 2020-2021**

**DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Second degré**  
**Parcours : Histoire-Géographie**

**Titre l'écrit scientifique réflexif : Enseigner la prise de notes au lycée : une**  
**approche par compétences**  
**Auteur : Harold HANS**

**Résumé :**

Ce travail part du constat que la façon traditionnelle d'enseigner la prise de notes au lycée n'est pas toujours très efficace et que certains élèves éprouvent des difficultés dans ce domaine jusqu'à la fin de la terminale. Cet enseignement traditionnel se fait généralement « en bloc », c'est-à-dire en demandant aux élèves d'apprendre cette capacité dans son ensemble, le professeur se contentant d'inscrire des étayages au tableau pendant la prise de notes. L'objectif de cette étude est donc de voir s'il est plus efficace d'enseigner la prise de notes en la découpant en plusieurs compétences travaillées individuellement avec les élèves en classe de seconde.

**Mots clés :** Prise de notes, compétences, écoute active

**Summary :**

This work is based on the observation that the traditional way of teaching note-taking in high school is not always very effective and that some students have difficulties in this area until the end of their senior year. This traditional teaching is usually done in an "overall" way, by asking students to learn this skill as a whole, with the teacher simply writing key-words on the board during note-taking. The purpose of this study is to see if it is more effective to teach note-taking by breaking it down into several skills worked on individually with students in the sophomore year.

**Key words :** Note-taking, skills, active listening