

## **Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2**

**Marie-Laure Barbier<sup>1</sup>, Martine Faraco<sup>2</sup>, Annie Piolat<sup>1</sup>  
Jean-Yves Roussey<sup>1</sup> et Tsu Kida<sup>2</sup>**

1 Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (PsyCLÉ, EA 3273), Université de Provence, Aix-en-Provence, France

2 Laboratoire Parole et Langage (UMR 6057, CNRS & UP), Université de Provence, Aix-en-Provence, France

ml.barbier@aix-mrs.iufm.fr ; faraco@lpl.univ-aix.fr ; annie.piolat@up.univ-aix.fr ;

jy.roussey@aix-mrs.iufm.fr ; kida-t@wanadoo.fr

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

### **Résumé**

*La prise de notes des étudiants est analysée en fonction des caractéristiques de leur langue maternelle (japonais versus espagnol) et de la langue utilisée (L1 versus français L2). Deux textes courts et proches sur le plan structurel et conceptuel ont été enregistrés, l'un en L1 (espagnol et japonais) et l'autre en L2. Pour analyser les prises de notes, trois groupes de variables ont été utilisés : (1) les procédés abrégatifs et substitutifs ; (2) le volume et la fidélité des notes ; (3) le retraitement de l'information (mots nouveaux, mise en liste, marques de métadiscours). Les résultats montrent que dans leur L1, les étudiants hispanophones préservent plus la fidélité de ce qu'ils notent que les étudiants japonais. Ils utilisent principalement la procédure abrégative de troncature de la fin des mots, alors que les étudiants japonais recourent à des procédés abrégatifs plus complexes. En français L2, les notes des étudiants hispanophones sont encore plus fidèles au texte source, tout comme celles des japonais si on compare avec les notes en L1. Mais ces derniers évitent en français L2 les procédures abrégatives. Trois facteurs permettent d'expliquer l'écart de procédures et de traitement de l'information des deux groupes d'étudiants : la différence de structure entre L1 et L2, les pratiques culturelles et le degré de difficulté de compréhension éprouvé en L2.*

**Mots-clés :** Prise de notes, L1 (japonais, espagnol), L2 (français), procédures abrégatives, traitement de l'information.

### **Abstract**

***Comparison in note-taking of Japanese and Spanish students in their native language and in French (L2).***

*Student's note-taking is analyzed according to characteristics of their native language (Japanese or Spanish) and the language used (L1 or French as L2). Two short texts have been recorded; the first one in each student's native language (L1), the second one in French as second language. These texts are conceptually and structurally similar. Three kinds of variables have been analyzed: (1) the abbreviation and substitution procedures; (2) the volume and the accuracy of notes compared to the teacher speech; (3) the information processing (new words, marks for lists and metadiscursive effects). Results show that in L1 and compared to Japanese students, Spanish students included more words in their notes as they listened to the texts, being therefore, more accurate in relation to the teacher's speech. They principally use the abbreviation procedure of truncating words, while Japanese students use more complex abbreviation procedures. In French as L2, Spanish students, as well as the Japanese students, take more accurate notes. However, in French as L2, the Japanese students reduce their use of abbreviation procedures. Three factors are mentioned to explain the*

*distance between these two groups of students: (1) the structural differences between their L1 and the L2, (2) the cultural experiences in L1, and (3) the degree of difficulty of comprehension tested in L2.*

**Key words:** Note taking, L1 (Japanese, Spanish), L2 (French), abbreviation procedures, information processing.

## 1. Cadre théorique

La mobilité conduit de plus en plus d'étudiants à poursuivre leur cursus universitaire dans un pays étranger. De fait, cette situation leur impose une double contrainte en terme d'apprentissage. D'une part, ils doivent maîtriser les savoirs et savoir-faire des champs disciplinaires utiles à l'obtention de leur diplôme et, d'autre part, ils doivent être suffisamment performants en langue seconde (L2). Les performances en compréhension et production en L2 de ces étudiants sont particulièrement cruciales, notamment dans les situations de prise de notes (PDN), activité universitaire courante et néanmoins très complexe sur le plan cognitif.

Les objectifs de cette recherche sont de comparer les stratégies de traitement de l'information et les procédés abrégatifs utilisés par des étudiants hispanophones et japonophones, pour prendre des notes dans leur langue maternelle respective ainsi qu'en français langue seconde. Plusieurs interrogations sont posées: Quelles sont les similarités et les différences observées en fonction des types de langues ? Y a-t-il des procédés communs pour la PDN en français langue seconde, quelle que soit la L1 ? En tenant compte des procédures de PDN spécifiques à un type de langue, quelles sont les limites des transferts opérés d'une langue à l'autre ?

### 1.1. Prendre des notes : condensation et traitement de l'information

La prise de notes dépend du niveau de connaissance du domaine évoqué dans le cours mais aussi des habiletés cognitives des noteurs (Hadwin, Kirby & Woodhouse, 1999 ; Kiewra, 1989). Elle implique à la fois des processus de compréhension et de production écrite du langage (Allison & Tauroza, 1995 ; Hansen, 1994 ; Piolat, 2001). La mise en œuvre simultanée de ces processus est largement délibérée et requiert des ressources cognitives importantes (Fayol, 1997 ; Hayes, 1998 ; Kintsch, 1993 ; Kellogg, 1994). Aussi, les noteurs sont obligés de jongler avec les demandes de ces différents processus car elles excèdent largement leur capacité de mémoire de travail (Gathercole & Baddeley, 1993).

L'activité de PDN est particulièrement contraignante lorsqu'elle intervient lors de l'écoute d'un cours ou d'une conférence. En effet, dans ce cas, les noteurs doivent réguler l'écart de cadence entre la vitesse d'émission de ce qu'ils entendent et la vitesse de leur saisie écrite. Ils développent donc des stratégies d'adaptation (Piolat, 2001 ; Piolat, Roussey & Barbier, 2003, ce numéro) qui reposent sur la transcription d'une quantité restreinte d'informations par rapport à celles contenues dans le discours source. Cette réduction est opérée à deux niveaux : conceptuel, avec une sélection des idées jugées importantes; mais aussi formel, avec des procédés de condensation très spécifiques de la prise de note.

Les noteurs disposent d'un certain nombre de savoir-faire conventionnels ou personnels qui sont plus ou moins stabilisés (i.e., abréviations, icônes, marques sémio-graphiques, mise en page, etc. ; Cf. Boch, 1998 ; Branca-rossoff, 1998, sous presse ; Faraco, 1997) et qui leur permettent de capter le plus d'informations possible, même en situation de PDN, fortement contrainte sur le plan temporel.

Les opérations de condensation (pour une synthèse voir Branca-Rossoff, 2000) imposent de maîtriser plusieurs types de procédés abrégatifs (Hasenohr, 1998), comme la réduction par

apocope des mots plus longs (*imparfait* noté *imp.* ; Kott, 1996-1997), la réduction à l'initiale (*tableau* noté *t* ; Eskenazi, Germain & Lapierre, 1988) ou la contraction d'unités syllabiques (*mais* noté *ms* ; *développement* noté *dvpmt*). Elles peuvent aussi impliquer l'usage d'icônes substitutives d'unités lexicales : logogrammes (tracer un cœur pour noter l'expression *apprendre par cœur*) ou idéogrammes (*un* noté *1*), voir même le recours à un changement de langue (*travail* noté *W*), ou d'alphabet (*psychologie* noté  $\Psi$  ; Anis, 1999). En plus de ces procédés abrégatifs et iconiques, le scripteur transcrit les marques de structuration du discours en utilisant des pictogrammes (*par suite* noté =>) ainsi qu'une disposition spatiale particulière comme l'effet de liste avec tirets (Boch, 1999 ; Branca-Rosoff, 2000). Le "style télégraphique" et les effets de métadiscours qui soulignent l'importance de certaines idées constituent eux aussi, des procédés de mise en forme et de hiérarchisation des informations sélectionnées (Boch, 1998, 1999, 2000 ; Branca-Rosoff, 1998, 2000 ; Faraco, 1997).

## 1.2. Prendre des notes en langue seconde

Prendre des notes consiste à résoudre un problème de traitement de l'information qui requiert du noteur une grande attention, avec la mobilisation de savoir-faire linguistiques et métalinguistiques très particuliers, en compréhension comme en production. Dès lors, le niveau de maîtrise de la langue revêt une importance capitale dans une situation aussi complexe, et les étudiants étrangers devraient éprouver plus de difficultés pour noter en L2 pour au moins deux raisons :

- Des performances linguistiques amoindries qui nécessitent des ressources cognitives importantes, l'insuffisance des automatismes de surface limitant la saisie rapide des informations (Gaonac'h, 1990 ; Barbier, 1997, 1998a et b).
- La nécessité d'un contrôle métacognitif incessant de la PDN, permettant d'évaluer la faisabilité de l'écriture et la fiabilité de la saisie conceptuelle, en référence à des connaissances antérieures et à des compétences acquises en L1 (Faraco, 1997).

Comme le mettent en évidence des synthèses récentes, les processus impliqués dans la lecture et la production écrite de textes ne sont pas optimaux chez les étudiants en L2 (Kern, 1994 ; Ransdell & Barbier, 2002 ; Weissberg, 2000 ; Whalen & Ménard ; 1995 ; Roca de Larios, Murphy & Marin, 2002). Certains auteurs (Gaonac'h, 1990 ; Coirier, Gaonac'h, & Passerault, 1996 ; Barbier, 1997) suggèrent que les problèmes relatifs aux activités linguistiques en L2 ne seraient pas dus à un dysfonctionnement des processus activés, mais plutôt à une automatisation insuffisante des traitements de bas niveau. Plusieurs études sur la compréhension en L2 montrent que les traitements orthographiques, lexicaux et syntaxiques sont moins automatisés et donc plus coûteux sur le plan cognitif en L2 qu'en L1 (Dornic, 1980; Segalowitz & Segalowitz, 1993). Cette faible automatisation des traitements de surface est aussi mise en évidence dans des travaux sur la production écrite en L2. Barbier (1997, 1998a), par exemple, constate que des rédacteurs en L2 délaissent les niveaux conceptuels de leur production pour se consacrer exclusivement aux niveaux de surface qu'ils traitent en se montrant très hésitants sur la formulation lexicale et propositionnelle. De ce fait, ils produisent des textes plus courts qu'en langue première pour un temps d'activité comparable. Ces rédacteurs semblent bien privilégier en L2 la mise en œuvre de stratégies axées sur les aspects de surface qui sont peu automatisées et/ou moins efficaces qu'en L1.

Ces insuffisances dans l'automatisation des traitements de surface ont un impact majeur sur les stratégies développées en situation de prise de notes en L2. En effet, les travaux réalisés sur la PDN en L2 mettent en évidence les difficultés de traitement des étudiants qui se réfugient dans une écoute focalisée sur la microstructure (Faraco, Barbier, & Piolat, 2002). Leur manque d'automatismes linguistiques se traduit aussi par de plus grandes difficultés sur le plan conceptuel, notamment pour continuer à sélectionner les principales informations tout en maintenant en

mémoire la hiérarchisation des contenus (Chaudron, Loschky, & Cook, 1994 ; Clerehan, 1995). Par ailleurs, ces étudiants méconnaissent les abréviations de surface, communément partagées par les natifs d'une langue donnée (par exemple en français, l'abréviation rituelle des mots en " ion " et " ment ", la conservation du squelette consonantique d'un mot, etc.), ainsi que les outils de traduction rapide comme les icônes qui leur sont peu disponibles en début d'apprentissage d'une seconde langue. Ces étudiants n'ont pas à leur disposition une grande variété de techniques et peuvent basculer dans une transcription en L1 ou encore dans la production de néologismes (Badger, White, Sutherland, & Haggis, 2001 ; Faraco & Kida, 2002 ; Clerehan, 1995 ; Dunkel & Davis, 1994).

### 1.3. Impact des pratiques et procédés en L1 sur la prise de notes en L2

Les noteurs en L2 disposent d'au moins deux langues de référence pour traiter l'information, et les études sur la production écrite en L2 montrent qu'ils utilisent l'une et l'autre pour effectuer les opérations cognitives nécessaires à la réalisation de leur texte (Cumming, 1990 ; Manchon, Roca de Larios, & Murphy, 2000 ; Wang & Wen, 2001 ; voir pour un bilan de ces recherches, Barbier, 2003, ce numéro). Plus précisément, à la suite des propositions de Cummins (1980) et de son hypothèse "d'interdépendance", de nombreuses recherches ont montré que les stratégies langagières en L2 étaient similaires à celles développées en langue native. En production écrite, cette similarité concerne la variété des stratégies discursives utilisées (Faraco & Kida, 2002 ; Whalen, 1993), la linéarité ou récursivité des processus (Thorson, 2000) ainsi que l'alternance des patterns "pause - écriture" (Pennington & So, 1993 ; Barbier, 1999). Il semblerait, en outre, que les rédacteurs font référence à leurs connaissances métacognitives des traitements en L1 pour gérer les aspects de haut niveau de leur production en L2 (organisation et structuration des idées, Wang & Wen, 2001).

Toute la question reste de savoir dans quelle mesure un transfert entre les deux systèmes langagiers (langue native et L2) peut-être opéré dans le cadre de la prise de notes (Berman, 1994 ; Gass, 1996). Les noteurs pourraient bénéficier des procédures de gestion de l'information qu'ils ont développé en L1 pour traiter les connaissances proposées dans leurs cours en L2 et structurer ainsi leur PDN (Shaw & Ting Kun Liu, 1998). Outre des compétences en termes de contrôle métacognitif de leur activité langagière, les étudiants ont acquis des procédés relatifs à la PDN dans leur langue maternelle. Aussi, pour pallier leur carence en L2, il leur est possible d'utiliser des procédés de mise en page (Faraco, 1997), ou encore, si la langue cible le permet, des procédés de condensation acquis en L1. Toutes les langues relevant d'un système d'écriture alphabétique permettent, en effet, un certain nombre de procédés abrégatifs communs tels que la réduction par apocope des mots plus longs (ou « troncature de la fin »), la contraction d'unités syllabiques (ou « charpente de consonnes »). L'usage d'un certain nombre d'icônes substitutives d'unités lexicales pourrait aussi être commun à plusieurs langues de même type.

La nature de la langue maternelle des noteurs peut, dès lors, prendre une dimension importante pour comprendre les éventuels mécanismes de transferts opérés pour réaliser la PDN en L2. En effet, un système d'écriture comme le japonais présente des différences structurelles importantes, comparé à un système alphabétique comme le français ou l'espagnol. De plus, certaines abréviations comme celles du type « charpente de consonnes » sont impossibles à réaliser dans cette langue. Les étudiants japonais font donc face, a priori, à des difficultés importantes quand ils sont amenés à prendre des notes en français L2. Toutefois, la complexité du système d'écriture japonais impose aux scripteurs de gérer non seulement une mise en correspondance cénémique (kanji : idéographique), mais aussi une mise en correspondance plérémique (hiragana : syllabico-graphique). Dès lors, certains des procédés pré-cités (troncature de la fin, icônes substitutives, etc.) peuvent tout de même être mis en oeuvre dans cette langue. Aussi, un premier enjeu de ce travail est d'identifier les types de procédés que les étudiants développent quand ils prennent des notes dans une langue seconde aussi différente structurellement de leur langue

maternelle.

#### 1.4. Objectifs

A partir de ces différents constats, l'objectif général de cette recherche est de repérer et de comparer les procédés de PDN utilisés par des étudiants hispanophones et japonophones pour noter dans leurs langues maternelles respectives ainsi qu'en français langue seconde. L'idée est d'identifier et d'analyser les stratégies adaptatives possibles dans une situation qui semble dépendante en partie des caractéristiques de la langue première des scripteurs. En étudiant l'activité des noteurs de langues maternelles aussi différentes que l'espagnol et le japonais, comparé au français (langue seconde), l'intérêt est de mieux comprendre la façon dont évoluent les transferts de stratégies de prises de notes en L2. Aussi, cette recherche a pour but de faire un bilan des procédures de PDN des étudiants dans des situations de saisie d'informations en L1 et en L2. Il s'agit de repérer trois types de pratiques et de procédures : (a) celles d'abréviation (nature des traces produites comparativement à une transcription *verbatim*), (b) celles de fidélité à l'information donnée et de sélection (éléments retenus *versus* éléments exclus) et (c) celles de retraitement de l'information (icônes de substitution, termes lexicaux nouveaux, hiérarchisation de l'information par des effets de listes et des effets métadiscursifs).

## 2. Méthode

### 2.1. Participants

Neuf étudiants japonais et dix étudiants espagnols ont participé à cette expérience. Ces étudiants étaient inscrits en cours de français pour étudiants étrangers à l'Université de Provence. Ils étaient tous considérés comme ayant un niveau intermédiaire en français (compréhension et production orale et écrite), suite à un test d'entrée dans leur formation en français langue étrangère en début d'année universitaire. Pour avoir des indications supplémentaires sur les participants et leur conception de leur niveau en L2, un questionnaire leur a été proposé pendant la passation de l'expérience (Cf. Procédure 2.3.). Ce questionnaire concernait :

- Les caractéristiques générales du participant (nationalité, âge et niveau universitaire, langue maternelle et langues étrangères maîtrisées) ;
- Son expérience du français (nombre d'années d'apprentissage du français et diplômes en français) ;
- Son auto-évaluation sur une échelle de 4 points de sa maîtrise du français à l'oral (parler, comprendre un discours) et à l'écrit (lire et écrire) ;
- Ses habitudes de prises de notes en langue native et en français, dans le cadre universitaire ;
- Son degré de connaissance du système universitaire français.

L'ensemble des participants avait des connaissances moyennes sur le système universitaire français. Tous disaient avoir l'habitude de prendre des notes dans leur langue native, mais aussi en français. Leur expérience du français, en particulier le nombre d'années passées en France, et leur score d'auto-évaluation sont regroupés dans le tableau 1. Il est important de remarquer que les étudiants espagnols s'estiment légèrement plus performant en compréhension que leurs homologues japonais.

**Tableau 1.** Moyennes (*écart-types*) des scores d'auto-évaluation et du nombre d'années passées à apprendre le français en fonction de la langue d'origine

	Japonais	Espagnols
Compréhension orale en français L2 (score sur 4)	2.2 (1.0)	3.6 (0.5)
Production écrite en français L2 (score sur 4)	2.6 (0.9)	2.6 (0.5)
Nombre moyen d'années passées à apprendre le français	5.8 (3.2)	5.4 (3.5)

## 2.2. Matériel expérimental

Les participants prenaient en notes deux textes courts, enregistrés sur support audio. Ces textes ont été élaborés à partir du guide des études à l'université de Provence, guide destiné aux étudiants français mais aussi aux étudiants étrangers (avec une version en anglais). Ainsi, les thématiques de ces deux textes étaient proches mais clairement distinctes. Un texte concernait les modalités d'inscription en université pour les étudiants étrangers (texte A), l'autre portait sur l'organisation des études universitaires en France et en Europe (texte B, voir annexe 1).

Les textes originaux du guide des études ont été reformulés de façon à introduire certaines caractéristiques jugées pertinentes pour étudier la PDN :

- Offrir une présentation orale qui ait toutes les caractéristiques d'un discours didactique magistral (indices argumentatifs, effets d'annonce)
- Introduire des spécificités linguistiques propices à une PDN particulière : des mots à suffixe marqués, des mots longs et compliqués qui invitent à l'abréviation, du discours rapporté, de la réfutation et de l'argumentation.

En conséquence, les deux textes sources présentaient une structure similaire comportant des effets de liste et une organisation thématique en plusieurs points. Dans leur version française, ils comportaient environ 840 mots (Cf. annexe 1). Le texte A a été traduit par des locuteurs natifs dans les deux langues étudiées. Il faut noter que les traductions comportaient 15 mots non traduisibles qui ont donc été présentés en Français (comme par exemple : Diplôme d'études universitaire général, Licence, Maîtrise, voir annexe 2). Ces mots en français étaient les mêmes dans les deux versions, mais le texte japonais en contenait 6 de plus (les mots *partiels*, et *système européen de transfert de crédit*, qui ont leur équivalent en espagnol). Au total, dans sa version japonaise, le texte comportait 898 mots. Dans sa version en espagnol, il en contenait 846.

Une analyse du contenu des textes sources a été réalisée par cinq juges (travail individuel puis accord sur les éléments divergents) qui avaient eu pour consigne de repérer, dans le texte source transcrit, les frontières de trois catégories de segments :

- (1) les unités sémantiques de base qui ne contiennent qu'une seule information,
- (2) les unités conceptuelles regroupant plusieurs unités de base qui forment un même argument conceptuel (l'imbrication hiérarchique des unités conceptuelles constituant la macrostructure du texte),
- (3) les unités majeures regroupant plusieurs unités conceptuelles ; elles forment les idées majeures du discours.

Cette analyse avait pour fonction, d'une part, de favoriser une étude de contenu des PDN recueillies (Cf. Boch, Tutin, & Grossmann, 2003 ce numéro) et, d'autre part, de contrôler le débit des conférenciers qui ont émis ces textes par oral. Leur enregistrement, réalisé en chambre sourde, durait entre 7 et 8 minutes chacun. Leur débit a été contrôlé par insertion artificielle de pauses de 2 secondes aux frontières de chaque unité majeure des textes sources, ainsi qu'aux frontières des unités conceptuelles.

### 2.3. Procédure

A l'Université de Provence, dans le cadre de leur enseignement en Français Langue Etrangère, les participants ont participé à l'expérience dans leur laboratoire de langues afin de pouvoir diffuser dans de bonnes conditions les consignes et les textes à prendre en notes (texte A dans sa version japonaise ou espagnole (L1) selon la langue d'origine de l'étudiant et texte B dans sa version française (L2)). Les étudiants ont réalisé une production écrite à la suite de chaque PDN. Ils ont aussi répondu à un questionnaire sur leur sentiment de compréhension lors de la prise de notes en L1 et L2. Leurs productions et leurs réponses au questionnaire n'ont pas été analysées dans le cadre de cette recherche.

L'expérience a été menée collectivement pour chaque groupe linguistique (étudiants japonais et espagnols), mais les consignes et les enregistrements étaient diffusés individuellement au moyen d'un casque pour chaque participant. L'expérience durait 1 heure 30 pour chaque groupe selon les étapes suivantes :

- (a) *Présentation générale des tâches.* La consigne était de prendre un maximum de notes afin de pouvoir rédiger ensuite un texte visant à diffuser l'information entendue auprès d'autres étudiants.
- (b) *Ecoute du premier enregistrement avec PDN* (8 minutes). La PDN était réalisée avec un stylo d'une couleur noire et sur 5 feuilles mises à disposition.
- (c) *Production écrite du premier texte* (30 minutes maximum). Une fois, la PDN achevée, un stylo de couleur bleue était proposé de façon à distinguer les rajouts et les corrections éventuelles sur la PDN réalisée préalablement. Deux feuilles étaient mises à disposition pour la production du texte à partir des notes.
- (d) *Réponses au questionnaire sur leur expérience de la langue française* (10 minutes environ). Les principaux résultats de ce questionnaire sont présentés dans la section Participants (2.1).
- (e) *Ecoute du second enregistrement avec PDN* (8 minutes ; mêmes conditions que pour le premier enregistrement)
- (f) *Production du second texte* (30 minutes maximum ; mêmes conditions que pour la première production).
- (g) *Réponses au questionnaire sur le sentiment de compréhension lors de la réalisation des PDN en L1 et en L2* (10 minutes environ).

L'ordre de présentation des enregistrements a été contrôlé : la moitié des participants a d'abord fait l'exercice en L1 puis en L2, et inversement pour l'autre moitié.

### 2.4. Descripteurs et attentes

Seuls les descripteurs concernant les caractéristiques des notes produites et les procédures de PDN sont traités ici et décrits dans le tableau 2 ci-après (NB : pour une réflexion sur l'analyse et la catégorisation des corpus de PDN, voir Faraco, Barbier, Falaise & Branca-Rosoff, 2003, ce numéro ; pour une première analyse concernant les productions écrites et le contenu sémantique des prises de notes, voir Boch, Tutin, & Grossmann, 2003, ce numéro).

Ces descripteurs ont été choisis afin de rendre compte de l'ampleur des notes prises, des procédés abrégatifs et substitutifs, ainsi que de la structuration de l'information. De plus, ils devaient permettre de rendre compte de la difficulté ou de l'aisance éprouvée par les étudiants lors de leur activité de PDN.

**Tableau 2.** Description des variables dépendantes concernant les notes prises en L1 et L2

Variables	Mode de calcul	Indicateur
<b>Procédés abrégatifs et substitutifs</b>	Proportion de mots abrégés par rapport au nombre de mots notés (en %). <i>NB : est considéré comme mot tout groupe de lettres isolés par deux blancs.</i>	Cet indicateur rend compte des potentialités procédurales dont dispose le noteur pour transcrire plus vite. Plus le noteur utilise de procédés abrégatifs plus il note avec aisance.
	Proportion de procédés abrégatifs dits « complexes » par rapport au nombre de mots abrégés (par exemple : <i>pedgogic</i> pour <i>pédagogique</i> ; <i>niveau</i> pour <i>niveau</i> ; <i>proc'</i> pour <i>procédure</i> ). (en %).	Le mot est abrégé par divers procédés : chute d'une syllabe, d'une lettre, ou combinaison d'autres procédés. Comparativement à des procédés réguliers (Cf. ci-après) ce procédé rend compte de procédés plus personnalisés.
	Proportion de troncatures de la fin, par apocope ou initialisme, par rapport au nombre de mots abrégés (par exemple, <i>proc.</i> pour <i>procédure</i> ; <i>I.</i> pour <i>information</i> ) (en %).	Le procédé d'abréviation par troncature de la fin est utilisable en français, en espagnol comme en japonais (hiragana : chute d'un ou plusieurs graphèmes syllabiques).
	Exemple en japonais : en entendant "mémoire", qui s'écrit en japonais avec deux caractères "LOGIQUE-TEXTE", le noteur utilise le seul caractère "LOGIQUE" Proportion de charpentes de consonnes par rapport au nombre de mots abrégés (par exemple, <i>dvpt</i> pour <i>développement</i> ; <i>cpdt</i> pour <i>cependant</i> ) (en %) Nombre d'icônes substitutives qui remplacent un mot ou une locution verbale (par exemple, ? pour <i>question</i> ; + pour <i>et</i> ).	Le procédé d'abréviation par charpente de consonnes est utilisable en français, en espagnol mais pas en japonais (pas de distinction consonne-voyelle en hiragana) Les icônes sont des représentations symboliques. De ce fait, elles sont utilisables dans toutes les langues.
<b>Volume et fidélité des notes produites</b>	Proportion de mots notés par rapport au nombre de mots contenus dans le texte source (en %).	Volume d'informations transcrites. Plus le pourcentage est élevé, plus les noteurs ont des facilités à stocker des informations.
	Proportion de mots notés identiques (abrégés ou non) à ceux du texte source par rapport au nombre de mots notés (en %).	Selon le contexte, cet indice renvoie à deux stratégies possibles : soit les noteurs décident d'être fidèles, soit ils n'ont pas le choix de noter les mots tels qu'ils sont perçus, sans réelle compréhension.
<b>Procédés de retraitement de l'information (substitution, recomposition, structuration et hiérarchisation)</b>	Proportion de mots nouveaux (abrégés ou non) non inclus dans le texte source mais valide dans la langue utilisée, par rapport au nombre de mots notés (en %). Nombre de marques de mise en liste indiquant une structuration indentée et ou chronologique des informations ( <i>tirets</i> ; numérotation comme <i>1, 2, 3 ; A, B, C.</i> ). Nombre de marques de métadiscours indiquant l'importance ou la prépondérance de l'information notée ( <i>soulignement, encadré, traits de séparation, renvoi</i> ).	Ces différents procédés traduisent un processus de compréhension et de mise en forme matérielle du message. Pour des informations bien comprises, les noteurs trouvent des équivalents substitutifs (synonymes), des généralisations ou des condensations (termes englobants). De plus, ils peuvent en marquer la structure ou l'importance. Plus les noteurs ont des facilités de traitement (compréhension et mise en forme écrite) plus ils peuvent réaliser ce « re-traitement » de l'information pendant la PDN.

Afin d'illustrer les informations regroupées dans le tableau 2, quelques exemples de notes sont insérés ci-après. Tout d'abord, figurent deux corpus de PDN en Français L2 réalisés (1) par un étudiant japonais plutôt expérimenté et (2) par un étudiant moins expérimenté :



brief c'est possible  
 1  
 s'inscrire au l'université française. (Provençale)  
 comment faire  
 c'est compliqué pour eux  
 être rempli - facile  
 Université de Provence  
 pour les étudiants étrangers  
 1  
 programme de échange  
 nous  
 Erasmus  
 1 renseigner à l'université original  
 au cours intensif  
 présenter remplir  
 3 documents ou pédagogique carte on s'ajoute  
 2  
 niveau des études  
 1er cycle  
 suite des 4 états suivants  
 nouvelles des dossiers  
 renvoyer des documents  
 une traduction  
 2  
 lettres, sciences, langues  
 le contact au Uni  
 difficile  
 bon info  
 VCP de temps  
 de compléter  
 pédagogique  
 3  
 30e temps  
 connaissant de l'anglais français  
 d'acceptation  
 avec le 31 juillet  
 15 janvier  
 EU post  
 20 cycle  
 Sixième de PUE  
 Commission pédagogique  
 demande de diplôme  
 d'admission  
 de PEA, 31 oct  
 pratiques  
 contenu des  
 doctorat  
 test de niveau  
 anglais français

1. M. Sakai  
 orien  
 accu  
 inscription d'entre → en province  
 remplir seul pour → compliqué pour les étudiants étrangers  
 change intr  
 préparer moyenne  
 pr cas classement  
 formation réduite  
 service d'origine  
 remplir formation  
 candidature  
 ville en ser relations  
 arrive 10.9.2013 10.9.2013  
 in pla de temps  
 carte séjour necess  
 hors ds programme  
 lettre langue etc.  
 prob ibase can in ai chaque année  
 difficile 10.9.2013-10.9.2013  
 perdre 10.9.2013  
 bonne formation  
 bc de temps compliqué  
 proceder v in scrie  
 proce dur.  
 1 circle → dimpône 4.9.2013  
 4 etap suivant bac

Ci-après est présentée une prise de note réalisée par un étudiant japonais en L1 :

外に人は多量に集まる。  
 一般に大学は3つの過程に分かれる  
 DEPLOM  
 文学、心理学、哲学芸術 一般教養  
 長期には必要ない人には、  
 35人 時間多い 要学習意欲  
 より専門的な  
 教員免許  
 さらに  
 職業人習  
 これはいくつかの科目から構成  
 あああは  
 これらのテストは必須。  
 免除システムあり、電で証明書。  
 科目は総て  
 この教養に結び付けられたのは、最近  
 このプログラムはヨーロッパ内の交換教育に利用  
 ヨーロッパ内の他の大学の卒業生等を卒業。

Enfin, une prise de notes faites en français L2 par un étudiant espagnol :

→ inscriptions à l'univ.  
 Procédure accueil et ins.  
 + similitude complexe  
 faut-il à remplir  
 en suite programme d'échange Erasmus  
 ne sont pas à - inter-univ.  
 - propre mag.  
 → R/Info. de volée.  
 1ère année  
 2ème année  
 3ème année  
 4ème année  
 5ème année  
 6ème année  
 7ème année  
 8ème année  
 9ème année  
 10ème année  
 11ème année  
 12ème année  
 13ème année  
 14ème année  
 15ème année  
 16ème année  
 17ème année  
 18ème année  
 19ème année  
 20ème année  
 21ème année  
 22ème année  
 23ème année  
 24ème année  
 25ème année  
 26ème année  
 27ème année  
 28ème année  
 29ème année  
 30ème année  
 31ème année  
 32ème année  
 33ème année  
 34ème année  
 35ème année  
 36ème année  
 37ème année  
 38ème année  
 39ème année  
 40ème année  
 41ème année  
 42ème année  
 43ème année  
 44ème année  
 45ème année  
 46ème année  
 47ème année  
 48ème année  
 49ème année  
 50ème année  
 51ème année  
 52ème année  
 53ème année  
 54ème année  
 55ème année  
 56ème année  
 57ème année  
 58ème année  
 59ème année  
 60ème année  
 61ème année  
 62ème année  
 63ème année  
 64ème année  
 65ème année  
 66ème année  
 67ème année  
 68ème année  
 69ème année  
 70ème année  
 71ème année  
 72ème année  
 73ème année  
 74ème année  
 75ème année  
 76ème année  
 77ème année  
 78ème année  
 79ème année  
 80ème année  
 81ème année  
 82ème année  
 83ème année  
 84ème année  
 85ème année  
 86ème année  
 87ème année  
 88ème année  
 89ème année  
 90ème année  
 91ème année  
 92ème année  
 93ème année  
 94ème année  
 95ème année  
 96ème année  
 97ème année  
 98ème année  
 99ème année  
 100ème année

### 3. Résultats

Sont présentés ci-après les résultats relatifs à l'effet des facteurs « Langue d'origine » et « Langue utilisée » sur les pratiques abrégatives (% de mots abrégés, % des différents types d'abréviation), sur le volume et la fidélité des notes comparativement au texte source et, enfin, sur les procédures de retraitement de l'information (icône de substitution, % de mots nouveaux, nombre de marques d'effet de liste, nombre de marques de métadiscours).

#### 3.1. Procédés abrégatifs

De façon globale, tous les étudiants abrègent près d'un mot sur 6. Seuls les étudiants japonais abrègent significativement plus en L1 ( $m = 23.19$  ; près de un mot sur 4) qu'en L2 ( $m = 13.33$  ; soit un mot sur 7),  $F(1,17) = 10.07, p < .005$  (Cf. tableau 3).

**Tableau 3.** Pourcentage moyen (*écart type*) de mots abrégés en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

Pourcentage moyen de mots abrégés	L1	L2	Total
Japonais	23.19 (12.1)	13.33 (7.7)	18.26 (11.1)
Espagnols	17.87 (12.7)	14.39 (6.6)	16.13 (10.0)
Total	20.53 (12.4)	13.86 (6.9)	

Pour ce qui concerne les façons d'abrèger, l'application du procédé par charpente de consonnes aux mots notés n'est pratiquement pas réalisée. Les japonais qui ne pouvaient l'utiliser qu'en français L2, compte tenu de la structure de leur langue première, ne l'ont pas du tout appliqué. Parmi les espagnols, qui peuvent y recourir compte tenu de la structure de leur L1, seulement trois étudiants sur dix l'ont utilisé à la fois en L1 et en L2. En conséquence, le procédé complexe et le procédé par troncature de la fin sont les deux procédés abrégatifs utilisés par ces étudiants.

Le procédé abrégatif complexe est significativement plus fréquent dans les notes des étudiants japonais ( $m = 54.16$ ) que dans celles des étudiants espagnols ( $m = 24.21$  ;  $F(1,17) = 18.20, p < .0006$  ; Cf. tableau 4). Seuls les étudiants japonais utilisent significativement moins ce type d'abréviation en L2 ( $m = 35.80$ ) qu'en L1 ( $m = 72.51$  ;  $F(1,17) = 7.75, p < .015$ ).

**Tableau 4.** Pourcentage moyen (*écart type*) d'abréviations de type « complexe », en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

Pourcentage moyen d'abréviations « complexes »	L1	L2	Total
Japonais	72.51 (24.2)	35.80 (32.9)	54.16 (33.8)
Espagnols	29.70 (26.8)	18.71 (12.6)	24.21 (21.1)
Total	51.11 (33.2)	27.26 (25.2)	

Les étudiants espagnols ( $m = 71.79$ ) utilisent plus le procédé de troncature de la fin que les étudiants japonais ( $m = 39.05$  ;  $F(1,17) = 14.89, p < .002$  ; Cf. tableau 5).

**Tableau 5.** Pourcentage moyen (*écart type*) d'abréviations de type « Troncature de la fin », en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

<b>Pourcentage moyen d'abréviations "Troncature de la fin"</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>Total</b>
<b>Japonais</b>	27.49 (24.2)	50.71 (34.8)	39.05 (31.4)
<b>Espagnols</b>	69.21 (26.5)	74.36 (13.3)	71.79 (20.6)
<b>Total</b>	48.35 (32.7)	62.54 (27.8)	

Les étudiants espagnols ( $m = 15.65$ ) produisent significativement plus d'icônes abrégées que les étudiants japonais ( $m = 6.5$  ;  $F(1,17) = 7.49$ ,  $p < .014$  ; Cf. tableau 6).

Les étudiants japonais et espagnols produisent significativement plus d'icônes substitutives en L1 ( $m = 13.82$ ) qu'en L2 ( $m = 8.33$  ;  $F(1,17) = 13.89$ ,  $p < .002$ ).

**Tableau 6.** Nombre moyen d'icônes substitutives, en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

<b>Nombre d'icônes substitutives</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>Total</b>
<b>Japonais</b>	8.44 (8.5)	4.56 (3.7)	6.50 (6.7)
<b>Espagnols</b>	19.20 (8.8)	12.10 (9.1)	15.65 (9.4)
<b>Total</b>	13.82 (10.1)	8.33 (7.9)	

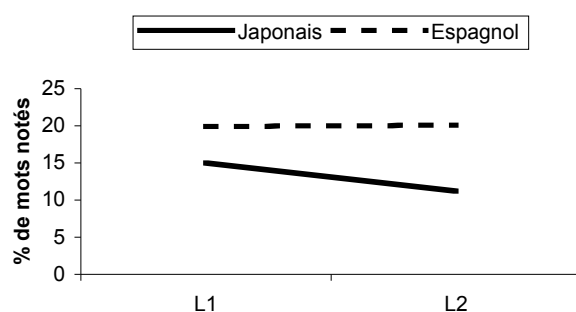
### 3.2. Volume et fidélité des notes produites

Les notes des étudiants espagnols ( $m = 20.02$ ) sont significativement plus volumineuses que celles des étudiants japonais ( $m = 13.10$  ;  $F(1,17) = 7.10$ ,  $p < .02$  ; Cf. tableau 7). L'interaction entre la langue d'origine et la langue utilisée est significative, ( $F(1,17) = 5.97$ ,  $p < .03$  ; Cf. figure 1). Le calcul des comparaisons planifiées met en évidence que seuls les étudiants japonais notent moins de mots en L2 ( $m = 11.21$ ) qu'en L1 ( $m = 15.01$  ;  $F(1,17) = 10.42$ ,  $p < .005$ ).

**Tableau 7.** Pourcentage moyen (*écart type*) de mots notés, en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

<b>Pourcentage moyen de mots notés</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>Total</b>
<b>Japonais</b>	15.01 (5.5)	11.21 (6.1)	13.11 (5.9)
<b>Espagnols</b>	19.94 (6.6)	20.11 (5.4)	20.02 (5.9)
<b>Total</b>	17.47 (6.4)	15.66 (7.2)	

Les étudiants espagnols et japonais produisent des notes dont les éléments lexicaux sont largement identiques à ceux du texte source (en moyenne 85%, Cf. tableau 8). Les étudiants espagnols ( $m = 90.46$ ) notent significativement plus de mots identiques au texte source que les étudiants japonais ( $m = 80.77$  ;  $F(1,17) = 4.71$ ,  $p < .045$ ). Enfin, quelle que soit leur langue d'origine, les étudiants notent significativement plus de mots identiques au texte source en L2 ( $m = 87.68$ ) qu'en L1 ( $m = 83.54$  ;  $F(1,17) = 12.48$ ,  $p < .003$ ).



**Figure 1.** Pourcentage moyen de mots notés, en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

**Tableau 8.** Pourcentage moyen (*écart type*) de mots identiques à ceux du texte source, en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

Pourcentage moyen de mots identiques au texte source	L1	L2	Total
Japonais	78.29 (11.2)	83.24 (15.9)	80.77 (13.6)
Espagnols	88.79 (4.9)	92.12 (4.4)	90.46 (4.8)
Total	83.54 (9.8)	87.68 (12.0)	

### 3.3. Procédures de retraitement de l'information

Les étudiants japonais notent plus de mots nouveaux ( $m = 13,19$ ) que les étudiants espagnols ( $m = 7,85$  ;  $F(1,17) = 11,43$ ,  $p < .04$  ; Cf. tableau 9).

Seuls, les étudiants espagnols notent plus de mots nouveaux en L1 ( $m = 10,30$ ) qu'en L2 ( $m = 5,40$  ;  $F(1,17) = 8,31$ ,  $p < .015$ ).

**Tableau 9.** Pourcentage moyen (*écart type*) de mots nouveaux, en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

Pourcentage moyen de mots nouveaux	L1	L2	Total
Japonais	14.92 (11.1)	11.47 (6.3)	13.19 (9.6)
Espagnols	10.30 (4.5)	5.40 (2.5)	7.85 (4.3)
Total	12.61 (8.3)	6.33 (4.6)	

Les étudiants espagnols ( $m = 13,15$ ) produisent significativement plus de marques d'effet de liste que les étudiants japonais ( $m = 4,44$  ;  $F(1,17) = 6,89$ ,  $p < .02$  ; Cf. tableau 10).

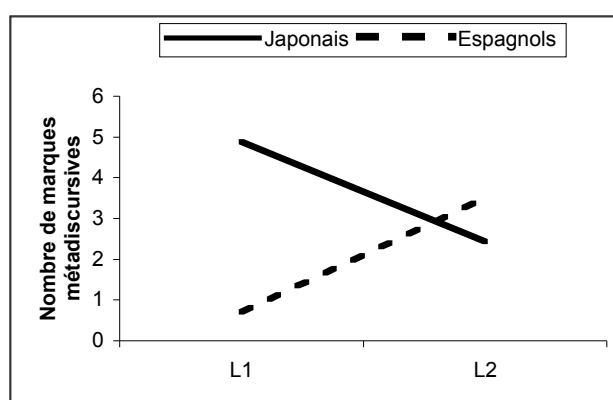
**Tableau 10.** Nombre moyen (*écart-type*) de marques d'effets de listes, en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

Nombre moyen de marques d'effet de liste	L1	L2	Total
Japonais	4.44 (4.0)	4.44 (3.6)	4.44 (3.7)
Espagnols	14.70 (12.9)	11.60 (7.1)	13.15 (10.3)
Total	9.57 (10.9)	8.02 (6.6)	

Pour les marques de métadiscours, l'interaction entre les facteurs « langue d'origine » et « langue utilisée » est significative ( $F(1,17) = 6.19, p < .03$  ; Cf. tableau 11 et figure 2). Le calcul des comparaisons planifiées indique qu'en L1, les étudiants japonais ( $m=4.88$ ) produisent significativement plus de marques de métadiscours que les étudiants espagnols ( $m = 0.70$  ;  $F(1,17) = 5.17, p < .04$ ). La différence d'utilisation de ces marques entre la L1 et la L2 n'est significative que pour les étudiants japonais : ils en produisent plus dans leur langue maternelle ( $m = 4.88$ ) qu'en français ( $m = 2.44$  ;  $F(1,17) = 20.70, p < .0001$ ).

**Tableau 11.** Nombre moyen (et *écart-type*) de marques de métadiscours, en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

Nombre moyen de marques de métadiscours	L1	L2	Total
Japonais	4.88 (5.7)	2.44 (2.6)	3.67 (4.5)
Espagnols	0.70 (1.2)	3.50 (2.4)	2.10 (2.3)
Total	2.79 (4.4)	2.97 (2.5)	



**Figure 2.** Nombre moyen de marques de métadiscours, en fonction de la langue d'origine (Japonais ou Espagnol) et de la langue utilisée (L1 ou français L2)

#### 4. Bilan

Ce bilan est organisé en fonction des différents contextes étudiés. Les pratiques de prise de notes sont tout d'abord analysées en fonction de la langue d'origine. En quoi les pratiques des étudiants espagnols sont-elles différentes de celles des étudiants japonais ? Ensuite, une analyse des écarts de PDN des étudiants espagnols entre leur L1 et le français L2 sera poursuivie. La même analyse sera réalisée pour les étudiants japonais. Enfin, une étude du contraste des pratiques entre les deux groupes d'étudiants en français L2 sera proposée.

##### 4.1. Pratiques de prise de notes des étudiants japonais et espagnols dans leur langue d'origine (L1)

Les principaux résultats significatifs concernant les pratiques de PDN en L1 sont résumés ci-après. Dans le cadre du contexte expérimental étudié, les étudiants espagnols et japonais abrègent en moyenne entre 1/4 et 1/5 des mots qu'ils transcrivent. Les principales différences de

pratiques abrégatives sont les suivantes. Les étudiants japonais abrègent les mots qu'ils notent avec des procédés complexes beaucoup plus fréquemment (73% des procédures employées) que les étudiants espagnols (30%). En revanche, et de façon complémentaire, les étudiants espagnols tronquent plus fréquemment la fin des mots qu'ils notent (70%) que les japonais (27%). Les étudiants espagnols n'ont pas utilisé la procédure d'abréviation par charpente de consonnes alors que, contrairement aux étudiants japonais, ils pouvaient le faire. Ils utilisent enfin deux fois plus d'icônes abrégatives (19,2 en moyenne) que les étudiants japonais (8,5 en moyenne).

En ce qui concerne le volume de mots notés comparativement à ceux du texte source, les étudiants espagnols notent plus d'information (20%) que les étudiants japonais (15%). De plus, pendant qu'ils notent, les étudiants espagnols transcrivent plus fréquemment ce qu'ils entendent : 92% des mots notés sont identiques au texte source contre 79% pour les étudiants japonais.

Enfin, en ce qui concerne les procédures de retraitement de l'information, les étudiants japonais introduisent plus fréquemment de mots nouveaux (15%) dans ce qu'ils écrivent que les étudiants espagnols (10%). Les étudiants espagnols recourent plus abondamment aux procédés de mise en liste des informations (15 marques) que les étudiants japonais (5 marques). Ils n'utilisent pas les marques d'effet métadiscursif comme le font parfois les étudiants japonais (5 marques).

Tout se passe comme si les étudiants espagnols, comme le font fréquemment les étudiants français (Boch, 1999 ; Branca-Rossof, 1998), cherchaient à transcrire plutôt fidèlement le texte entendu. Pour aller plus vite, ils préservent le lexique donné, l'abrègent à l'aide d'icônes propices à synthétiser un mot, une phrase ou une bribe de phrase, et présentent les informations avec des effets de listes. Leur procédure abrégative la plus fréquente est la troncature de la fin des mots, procédé qui préserve le plus, là encore, le terme écrit (ou du moins son radical).

Les étudiants japonais paraissent plus distancés par rapport au texte qu'ils prennent en notes. Ils notent un peu moins d'information et introduisent plus de termes lexicaux nouveaux par rapport au texte source. Ils soulignent parfois avec un effet métadiscursif l'importance de l'information notée. Leur procédé abrégatif le plus fréquent est complexe. Il faudrait vérifier par des analyses de corpus si cette complexité n'est pas le reflet de la complexité de leur écriture qui leur impose de gérer à la fois une mise en correspondance plérémique et une mise en correspondance cénémique.

#### **4.2. Pratiques de prise de notes des étudiants espagnols en français (L2)**

En raison de la proximité structurelle entre le français et l'espagnol, les étudiants espagnols pourraient, par hypothèse, importer en français L2 leurs pratiques de PDN en L1.

Un certain nombre de résultats sont comparables entre la L1 et la L2 pour les étudiants espagnols observés. Ils parviennent à noter autant de mots (20%) et abrègent presque autant de mots notés en L2 (15%) qu'en L1 (18%). Ils n'utilisent pas significativement moins de procédures complexes d'abréviations, ni de troncatures de la fin des mots. Cette dernière procédure reste la plus fréquente en L2 (74%) comme en L1 (70%). Ils préservent aussi le nombre de marques d'effet de liste (en L1 : 15 ; en L2 : 12).

D'autres résultats sont significativement différents. En L2, les étudiants espagnols observés sont encore plus fidèles au texte source (93%) qu'en L1 (89%) car ils notent plus de mots identiques au texte source et introduisent moins de mots nouveaux (en L1 : 11% ; en L2 : 6%). Ils utilisent moins d'icônes substitutives en L2 (en L1 : 20 ; en L2 : 12).

Ainsi, les étudiants espagnols ont peu transformé leurs pratiques de prise de notes. Ce phénomène indique qu'ils ne sont pas confrontés à une trop grande difficulté de compréhension quand ils notent en L2. Ils peuvent stocker ce qu'ils entendent selon un volume de PDN comparable à ce qu'ils font en L1. De plus, ils utilisent leurs procédures abrégatives habituelles. Leur difficulté à noter dans une seconde langue est marquée essentiellement par un plus grand respect du texte source. En effet, les notes qu'ils produisent sont encore plus conformes au texte

source en L2 qu'elles ne le sont en L1. Des analyses qualitatives complémentaires devraient permettre de vérifier si le recours moins important aux icônes substitutives traduit le souhait de rester fidèle au texte entendu ou indique plutôt une difficulté à trouver rapidement un équivalent graphique d'un mot, d'une bribe de phrase ou d'une phrase.

#### **4.3. Pratiques de prise de notes des étudiants japonais en français (L2)**

Malgré l'écart structurel important entre le français et le japonais, les étudiants japonais pourraient tout de même, *a priori*, utiliser certaines de leurs pratiques de PDN en L1 quand ils notent en français L2. Ils pourraient encore être incités à mettre en place de nouvelles procédures abrégées plus efficaces en français.

Quelques résultats sont comparables en L1 et en L2 pour les étudiants japonais. En effet, ils n'utilisent pas plus de procédés de type troncature, ni de marques d'effet de liste en français L2 que dans leur langue native.

D'autres résultats sont par contre significativement différents. Les étudiants japonais notent significativement moins de mots en L2 (12%) qu'en L1 (15%) et sont, en outre, plus fidèles en L2 (84%) qu'en L1 (79%). Ils abrègent beaucoup moins les mots notés en L2 (14%) qu'en L1 (24%). Ils utilisent moins de procédures abrégées complexes en L2 (36%) qu'en L1 (73%) et ils utilisent deux fois moins d'icônes en L2 qu'en L1. Enfin, ils introduisent moins de mots nouveaux en L2 (12%) qu'en L1 (15%) et deux fois moins de marques de métadiscours.

Comparativement à ce qu'ils font en L1, les étudiants japonais observés transforment de façon importante leur façon de noter. Comme les espagnols, les tests de niveau d'habileté linguistique permettent de les situer à un niveau intermédiaire. Pourtant, ils s'auto-évaluent comme étant plus faibles en compréhension (voir § 2.1.) et ils paraissent effectivement avoir de plus grandes difficultés à noter en français langue seconde. Ils produisent un plus faible volume de notes. Ces notes sont plus fidèles et comportent moins de mots nouveaux. Ils ne transfèrent pas leurs procédures habituelles de saisie rapide en évitant nettement d'abrèger, ou bien en évitant d'introduire des marques de métadiscours. Ces résultats doivent être analysés plus finement pour établir la cause de cette transformation des pratiques en L2. Soit les étudiants japonais comprennent moins bien ce qu'ils entendent et se retranchent dans des procédures de PDN qui favorisent la fidélité à ce qui est entendu. Soit ces étudiants comprennent aussi bien que les étudiants espagnols mais ne peuvent pas noter comme ils le souhaitent en raison d'une difficulté à installer d'autres procédures de PDN plus compatibles avec le français. La procédure abrégée par troncature de la fin des mots est quantitativement plus utilisée en L2 (51%) qu'en L1 (28%), mais ce résultat n'est pas significatif. Il faudra donc réfléchir à mettre en place des indicateurs visant à repérer les tentatives d'ajustement des étudiants japonais en situation de saisie rapide d'une correspondance grapho-phonologique.

#### **4.4. En quoi les pratiques des étudiants japonais et espagnols sont-elles différentes en français L2 ?**

Ces derniers résultats concernent la proximité ou bien la différence de pratiques de PDN des deux groupes d'étudiants en français L2. Les étudiants ont-ils en commun une façon de procéder qui serait sous l'influence de la langue dans laquelle ils travaillent ou bien ont-ils des pratiques différentes qui sont liées à la différence structurelle d'écriture de leur L1 respective ?

Plusieurs résultats sont comparables en français L2 entre les étudiants japonais et espagnols. Les étudiants japonais et espagnols abrègent une proportion de mots comparables (15%). Ils utilisent de manière similaire la procédure abrégée par troncature de la fin et les marques de procédés discursifs.

Les résultats significativement différents sont les suivants. Les étudiants japonais utilisent deux fois plus de procédures abrégées complexes que les étudiants espagnols, mais ces derniers



utilisent trois fois plus d'icônes abrégatives. En ce qui concerne les procédés de retraitement de l'information, les étudiants japonais notent moins d'information (12% versus 21%) que les espagnols. Ils sont aussi moins fidèles (84% versus 93%) et ils utilisent deux fois moins de marques de métadiscours. Par contre, ils introduisent deux fois plus de mots nouveaux.

Ces derniers résultats montrent que les pratiques en français langue seconde des étudiants japonais et espagnols sont, dans le cadre de cette recherche, différentes.

## 5. Conclusion

Ce bilan invite à penser que les différences entre les prises de notes des étudiants espagnols et japonais observés dans cette étude sont liées à leurs pratiques du traitement de l'information dans leurs langues respectives. Notamment, dans leur première langue, les Espagnols ont cherché à être plus fidèles aux propos de l'enseignant que les Japonais. Avec une enquête du type de celle développée par Omer (2003, ce numéro), il faudrait vérifier s'il s'agit d'un objectif fonctionnel délibéré, lié à des pratiques culturelles ou si la situation de recueil expérimental des prises de notes est responsable de cet écart comportemental.

L'apprentissage d'une langue seconde implique évidemment l'acquisition de savoir faire en compréhension et en production à l'oral comme à l'écrit. Mais l'articulation de ces compétences en situation de prise de notes doit aussi faire l'objet d'un apprentissage si ces étudiants souhaitent bénéficier de leurs cours universitaires. Dans le cadre du contexte expérimental propre à cette étude, les deux groupes d'étudiants ne paraissent pas bénéficier de la même flexibilité adaptative en français L2. Dans cette langue, les étudiants espagnols appliquent à la PDN une large part de leurs pratiques (fidélité aux propos de l'enseignant) et procédures (abrégations par troncature de la fin du mot) puisées en L1. Ce transfert est opéré dans de bonnes conditions par ces étudiants pour deux raisons : (a) la proximité structurelle entre les deux langues ; (b) leur score de compréhension élevé (3,6 sur 4) au questionnaire d'auto-évaluation. Ce transfert est beaucoup plus laborieux pour les étudiants japonais qui s'auto-évaluent comme moins performants en compréhension et pour qui le transfert de compétences de la L1 à la L2 est nettement plus problématique. Ils notent beaucoup moins d'informations et ils abrègent moins. Ces divers traitements doivent avoir des coûts différents qu'il conviendrait d'évaluer (Piolat & Olive, 2000 ; Piolat, Roussey, & Barbier, 2003, ce numéro).

Pour les étudiants espagnols et japonais, tout se passe comme si la difficulté à comprendre et à transcrire les informations en L2 provoquait un repli dans un comportement « refuge » : la fidélité à ce qui est dit. Ils évitent ainsi d'étendre la compréhension à des traitements plus profonds, avec une hiérarchisation de l'information, par exemple, qui se traduirait dans les notes par l'usage de marques de métadiscours. Ce comportement des étudiants est aussi associé à une diminution en L2 des procédures abrégatives alors même qu'elles permettraient d'accélérer la cadence de saisie. L'apprentissage de la PDN en L2 impose donc de rendre plus disponibles (et même automatiques) des procédures abrégatives et des procédures de gestion des éléments de contenu. Cette gestion pourrait être facilitée par la capacité à profiter des comportements prosodiques de l'enseignant (Cf. l'augmentation de la PDN en L2 des étudiants pendant les pauses du conférencier ; Faraco & Kida, 2003, ce numéro). Enfin, il faudrait poursuivre l'étude des conditions qui facilitent cet apprentissage comme la proximité structurelle entre les langues et les pratiques culturelles de la PDN.

## Références

- Allison, D., & Tauroza, S. (1995). The effect of discourse organization on lecture comprehension. *English for Specific Purposes*, 14(2), 157-173.

- Anis J. (Ed.). (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris: Hermès
- Badger, R., White, G., Sutherland, P., & Haggis, T. (2001). Note perfect: an investigation of how students view taking notes in lectures. *System* 29, 405-417.
- Barbier, M.-L. (1997, mai). *La gestion des textes en L2, selon l'expertise rédactionnelle en L1*. Atelier de la Société Française de Psychologie: le Bilinguisme, Nice, France.
- Barbier, M.-L. (1998a). *Rédaction en langue première et en langue seconde. Indicateurs temporels et coût cognitif*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barbier, M.-L. (1998b). Rédaction en langue première et en langue seconde: comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie Française*, 43(4), 361-370.
- Barbier, M.-L. (1999). Written production in first and second language: Activation of writing processes and cognitive resources. In E. Espéret & L. Tolchinsky (Eds.), *Proceedings of the 1998 European Writing Conference : Writing and Learning to Write at the dawn of the 21st Century* (pp. 369-374). Poitiers : MSHS.
- Barbier, M.-L. (2003). Ecrire en L2: bilan et perspectives des recherches. *Arob@se* 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/v7/>].
- Berman, R. (1994). Learners' transfer of writing skills between languages. *TESL Canada Journal*, 12, 29-46.
- Boch, F. (1998). Étude des marques sémio-graphiques dans un écrit ordinaire : la prise de notes". In F. Grossmann (Ed.), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Recueil d'hommages à Michel Dabène*. Grenoble III : LIDILEM.
- Boch, F. (1999) *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Boch, F. (2000). Prise de notes et écriture conceptuelle (Deug 1), *Pratiques*, 105/106, 137-159.
- Boch, F., Tutin, A., & Grossmann, F. (2003). Analyse de textes réécrits à partir de prise de notes. Intérêts de la méthode RST (Rhetorical Structure Theory). *Arob@se* 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/v7/>].
- Branca-Rosoff, S. (1998). Abréviations et icônes dans les prises de notes des étudiants. In M. Bilger, K. dan den Eynde & F. Gadet (Eds.) *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire-Blanche-Benveniste* (pp. 286-299). Leuven-Paris : Peeters.
- Branca-Rosoff, S. (2000). Les abréviations dans les prises de notes des étudiants. Communication à la Journée d'étude sur les abréviations, RES-SYLED, Paris, France.
- Chaudron, C. Loschky, L & Cook, J. (1994). Second language listening comprehension and lecture note-taking. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 75-92). Cambridge: Cambridge University press.
- Clerehan, R. (1995). Taking it down: Notetaking for L1 and L2 students. *English for Specific Purposes*, 14(2), 137-155.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris : Armand Colin.
- Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 7(4), 482-511.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.
- Dornic, S. (1980). Language dominance, spare capacity and perceived efforts in bilinguals. *Ergonomics*, 23, 369-377.
- Dunkel, P. A., & Davis, J. N. (1994). The effect of rhetorical signaling cues on the recall of English lecture information by speakers of English as a native or second language. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 55-74). Cambridge: Cambridge University press.
- Eskenazi, C., Germain, B., & Lapierre, A. (1988). Le sigle, définitions, caractéristiques et emplois. *Cahiers de lexicologie*, 53, 2-17.

- Faraco, M. (1997). Technique de prise de notes en français spécialisé. *Le Français dans le Monde*, 287, 38-40.
- Faraco, M., Barbier, M.-L., Falaise, A., & Branca-Rosoff, S. (2003). Codage et traitement automatique de corpus pour l'étude des prises de notes en français langue première et langue seconde. *Arob@se* 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/v7/>].
- Faraco, M., Barbier, M.-L., & Piolat, A. (2002). A comparison between L1 and L2 notetaking by undergraduate students. In G. Rijlaarsdam (Serie Ed.), *Studies in Writing* & S. Ransdell & M.L. Barbier (Volume, Eds.), *New Directions in Research on L2 Writing* (pp. 145-167). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Faraco, M. & Kida, T. (2002). Transfer and cross-cultural variation of strategic gesture and speech in L2 discourse. In *Orage 2001, Oralité et gestualité* (pp.537-542). Paris: L'Harmattan.
- Faraco, M., & Kida, T. (2003). Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2. *Arob@se* 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/v7/>].
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Gaonac'h, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- Gass, S. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. In W.C. Ritchie & T.A. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 317-348). San Diego: Academic press.
- Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1993). *Working memory and language*. Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Hadwin, A. F., Kirby, J. R., & Woodhouse, R. A. (1999). Individual differences in notetaking, summarization and learning from lectures. *Alberta Journal of Educational Research*, 45(1), 1-17.
- Hansen, C. (1994). Topic identification in lecture. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 131-145). Cambridge: Cambridge University press.
- Hasenohr, G. (1998). Abréviations et frontières de mot. *Langue française*, 119, 24-29.
- Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441-461.
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1, 147-172.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing, inferences. *Discourses Processes*, 16, 193-202.
- Kott, H. W. (1996-1997). Analyse phonologique et syllabique de l'apocope. *Travaux du Self*, 6, 131-143.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2000). An approximation to the study of backtracking in L2 writing. *Learning and Instruction*, 10, 13-35.
- Omer, D. (2003). La prise de notes à la française pour des noteurs non natifs. *Arob@se* 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/v7/>].
- Pennington, M. C., & So, S. (1993). Comparing writing process and product across two languages: A study of 6 Singaporean students writers. *Journal of Second Language Writing*, 2, 41-63.
- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piolat, A., & Olive, T. (2000). Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de textes? La méthode de la triple tâche: Un bilan méthodologique. *L'Année Psychologique*, 100, 465-502.

- Piolat, A., Roussey, J.-Y., & Barbier, M.-L. (2003). Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents ? *Arob@se* 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/v7/>].
- Ransdell, S., & Barbier, M.-L. (2002). An introduction to psycholinguistic approaches to understanding second language writing. In G. Rijlaarsdam (Serie Ed.), *Studies in Writing* & S. Ransdell & M.L. Barbier (Volume, Eds.), *New Directions in Research on L2 Writing* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Roca de Larios, J., Murphy, L., & Marin, J. (2002). A critical examination of L2 writing process research. In G. Rijlaarsdam (Serie Ed.), *Studies in Writing, vol. 11* & S. Ransdell & M.L. Barbier (Volume, Eds.), *New Directions in Research on L2 Writing* (pp.11-47). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Segalowitz, N. S., & Segalowitz, S. J. (1993). Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: evidence from second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 14, 369-385.
- Shaw, P., & Ting Kun Liu, E. (1998). What develops in the development of second language writing ? *Applied Linguistics*, 19, 225-254.
- Thorson, H. (2000). Using the computer to compare foreign and native language writing processes: A statistical and case study approach. *Modern Language Journal*, 84, 155-170.
- Wang, W., & Wen, Q. (2001). L1 use in the L2 composing process : an exploratory study of 16 chinese EFL writers. *Journal of second language writing*, 11, 225-246.
- Weissberg, B. (2000). Developmental relationships in the acquisition of English syntax: writing vs. speech. *Learning and Instruction*, 10, 37-53.
- Whalen, K., & Ménard, N. (1995). L1 and L2 writer's strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language Learning*, 45 (3), 381-481.
- Whalen, K. (1993). A strategic approach to the development of second language written discourse competency: a comparison of mother tongue and second language written production processes. In J.F.B. Martin & J.M.M. Morillas (Eds.), *Proceedings of the International Conference of Applied Linguistics* (pp.604-617). Granada, Spain: University of Granada Press.

**Annexe 1.** Textes sources enregistrés (le texte A a été présenté aux participants dans sa version traduite soit en japonais, soit en espagnol).

**Texte A (843 mots)**

Voici un descriptif pour vous expliquer comment les diplômes nationaux sont organisés en France dans le cadre universitaire. Cette organisation peut paraître compliquée pour ceux qui ne la connaissent pas, notamment pour les étudiants étrangers. Mais comme toute chose, elle vous paraîtra certainement moins complexe une fois qu'elle vous aura été expliquée et surtout, au bout de quelque temps, une fois que vous serez intégré dans le système.

De façon générale, il faut savoir que les études dans les universités françaises s'échelonnent sur trois cycles :

- elles commencent par un enseignement pluri-disciplinaire sur deux années qui vous permettra d'obtenir le diplôme d'étude universitaire général (que l'on appelle plus communément le DEUG). Ce diplôme vous apportera des connaissances de base et une formation générale dans des domaines comme les lettres, la psychologie, la philosophie, les arts, les langues étrangères, etc.

Si vous ne souhaitez pas faire des études longues, vous avez aussi la possibilité de vous inscrire pour un diplôme d'étude universitaire de sciences et techniques (le DEUST) qui a, lui, pour objectif de donner aux étudiants une formation qui facilitera leur entrée immédiate dans la vie active. Ce diplôme accueille un nombre limité à 35 étudiants et, compte tenu des horaires chargés, une bonne motivation et beaucoup de travail sont indispensables.

- si vous souhaitez prolonger vos études, vous pourrez vous inscrire en licence. Ce diplôme qui constitue la première année du deuxième cycle d'enseignement universitaire valide des connaissances plus spécialisées dans le domaine que vous avez abordé en DEUG. Il valide aussi la capacité à enseigner puisqu'il est suffisant pour entrer dans l'enseignement, soit comme professeurs des écoles, soit comme professeurs des collèges et des lycées.

- Pour aller encore plus loin, vous avez la maîtrise qui constitue la deuxième année du deuxième cycle. Il s'agit concrètement pour l'étudiant d'effectuer un stage professionnel ou de réaliser un premier travail de recherche menant à l'élaboration d'un mémoire en fin d'année universitaire.

Il faut noter que ces diplômes sont organisés autour de plusieurs unités d'enseignements. Chacune de ces unités dure un seul semestre et contient un ensemble d'enseignements coordonnés les uns aux autres (que ce soit sous forme de cours magistraux ou de travaux dirigés).

Les étudiants doivent suivre les enseignements en contrôle continu, c'est-à-dire qu'ils peuvent avoir plusieurs contrôles pendant le semestre (ce qu'on appelle des partiels). Ces épreuves sont obligatoires, mais certains étudiants peuvent obtenir une dérogation pour ne participer qu'à l'examen final. C'est le cas notamment s'ils n'ont pas pu participer aux partiels pour cas de force majeure (bien sûr, il faut alors qu'ils fournissent un justificatif).

Dans tous les cas, la validation des acquis des étudiants se fait en termes de crédits européens. Autrement dit, on attribue à chaque étudiant un certain nombre de crédits en fonction des unités d'enseignements qu'il aura suivies.

Aussi, pour obtenir le DEUG, qui est organisé sur deux années, il faut avoir obtenu 120 crédits européens (soit 60 crédits par année). La licence et la maîtrise qui constituent deux diplômes distincts au sein du deuxième cycle représentent 60 crédits chacune.

Ces crédits ont été mis en place récemment dans le cadre du programme ECTS (en anglais, European credit transfer system ; ou en français, système européen de transfert de crédit). Ce programme est destiné à faciliter la validation des acquis universitaires dans le cadre des échanges européens. Il s'agit en effet, selon J. Lang, ministre de l'Éducation nationale en France, (je le cite) « d'étendre à tous les pays européens ce système de crédits transférables, de manière à ce que l'ensemble des unités d'enseignements et des diplômes obtenus dans une université d'Europe puisse être validé dans n'importe quelle autre université d'Europe ».

Il y a donc à l'heure actuelle la volonté d'élaborer, à l'échelle européenne, un nouveau système universitaire dont l'objectif est double :

- mettre en place les mêmes procédures dans toutes les universités européennes, avec la possibilité de mesurer et de comparer les résultats académiques

- et garantir ainsi la reconnaissance académique des études à l'étranger puisqu'on peut dès lors transférer ces résultats d'un établissement à un autre.

Ce programme ne peut être que bénéfique aux étudiants à long terme. Mais il faut bien reconnaître qu'il y a encore à court terme des difficultés dans sa mise en œuvre, à partir du moment où les universités doivent s'accorder entre elles sur un certain nombre de questions :

- elles doivent constituer et diffuser régulièrement des documents d'information (notamment sur les

enseignements dispensés),

**- elles doivent aussi élaborer des contrats pédagogiques (entre l'établissement d'origine, l'étudiant et l'établissement d'accueil).**

- elles doivent tenter d'harmoniser leur calendrier universitaire et c'est ce qui soulève certainement le plus de difficultés à l'heure actuelle.

- elles devraient enfin à terme rapprocher leurs programmes.

Ce système de crédits est donc basé sur le principe de la confiance réciproque entre les établissements participant au programme et cela prendra nécessairement du temps pour le mettre en place. C'est cependant le prix à payer pour encourager la mobilité des jeunes Européens et pour parvenir à définir, dans le futur, des diplômes européens.

### **Texte B (842 mots)**

Voici une brève information sur les procédures d'accueil et d'inscription des étudiants étrangers à l'Université de Provence. Sachez que ces procédures, même si elles paraissent en général compliquées pour les étudiants étrangers, ne le sont pas tant que ça, et peuvent facilement être remplies à condition de les suivre scrupuleusement.

Tout d'abord, ces procédures ne sont pas les mêmes selon que vous faites partie d'un programme d'échange inter-universitaire ou que vous vous inscrivez par vos propres moyens.

Dans le premier cas, si vous faites partie d'un programme d'échange inter-universitaire (par exemple le programme ERASMUS), la procédure est simplifiée et les formalités réduites :

- vous devez simplement vous renseigner auprès du service des relations internationales de votre université d'origine pour effectuer les premières démarches (vous aurez notamment à remplir une fiche de candidature, à réserver une chambre en cité universitaire, et à vous inscrire aux cours intensifs en langue française).

- dès votre arrivée à l'université de Provence vous devrez vous présenter au service des relations internationales où vous trouverez un accueil personnalisé et une aide pour remplir les formalités d'inscription.

A cette occasion, trois documents vous seront remis: une fiche pédagogique, un emploi du temps, et un dossier de demande pour votre carte de séjour.

Si maintenant vous vous inscrivez par vos propres moyens, hors des programmes d'échanges, sachez que c'est possible dans tous les départements de l'université (que ce soit les arts, les lettres, les langues, les sciences humaines et sociales etc.). Mais dans ce cas, l'inscription se fait de façon individuelle, et doit être renouvelée chaque année. Le problème aussi, c'est que vous n'aurez pas d'aide pour les aspects pratiques de la vie en France, et de ce fait, de nombreux étudiants trouvent ce premier contact avec l'université difficile. Ces étudiants disent souvent (je les cite) qu'ils ont perdu beaucoup d'énergie à aller d'un bureau à un autre avant d'avoir la bonne information, que personne n'était là pour les renseigner et qu'ils ont passé beaucoup de temps à comprendre ce qu'il fallait faire, avant de vraiment pouvoir commencer leurs études.

Ainsi, vous aurez à faire face à toute une procédure d'inscription que je vais vous présenter (attention, cette procédure varie selon le niveau d'étude dans lequel vous vous inscrivez).

Si vous vous inscrivez en premier cycle, vous devez être titulaire du diplôme donnant accès aux études universitaires dans votre pays d'origine (l'équivalent du baccalauréat en France). A partir de ce moment là, il vous faudra suivre les quatre étapes suivantes :

- tout d'abord, vous procurer les imprimés officiels pour une demande d'admission préalable entre le 2 novembre et le 15 janvier auprès des services culturels de l'ambassade de France dans votre pays d'origine ou de résidence,

- vous devrez ensuite leur renvoyer le dossier complet en indiquant par ordre de préférence les universités choisies et en joignant les pièces demandées (en particulier, pensez-y, une traduction certifiée conforme du titre permettant l'accès à l'enseignement supérieur).

- vous recevrez dans un troisième temps une convocation dans laquelle il vous sera demandé de passer une épreuve linguistique testant votre connaissance de la langue française.

- pour finir, dès réception de la lettre d'acceptation de l'université d'accueil, vous devrez confirmer votre inscription avant le 31 juillet.

Il faut toutefois préciser que les ressortissants de l'union européenne sont dispensés de l'admission préalable prévue je vous le rappelle entre le 2 novembre et le 15 janvier. Ces étudiants peuvent prendre contact directement avec l'université de leur choix, avant la fin de l'année universitaire précédant leur demande d'inscription.

Si vous souhaitez maintenant vous inscrire en deuxième cycle, il vous faut faire valider vos études antérieures, effectuées dans votre pays d'origine ou de résidence. Votre niveau d'étude à l'université de Provence sera fixé par le président de l'université après avis d'une commission pédagogique.

Vous devrez alors :

- vous procurer un dossier de demande de dispense de diplômes à partir du mois de mars et le renvoyer avec les pièces demandées avant la fin du mois de juillet,
- et bien sûr attendre la réponse de la commission pédagogique avant de vous inscrire.

Si vous demandez une inscription en troisième cycle, vous devrez :

- prendre contact avec le responsable de la formation doctorale de votre choix qui vous proposera un entretien et éventuellement un test de votre niveau en langue française,
- vous devrez vous procurer ensuite une demande d'admission en DEA auprès de la division des étudiants de 3<sup>e</sup> cycle que vous devrez renvoyer avant le 31 octobre,
- et attendre là encore la réponse de la commission pédagogique avant de vous inscrire.

Pour conclure, en dépit de toutes ces difficultés apparentes mais non moins réelles que vous rencontrerez du point de vue administratif, l'expérience d'étudier dans une université d'accueil à l'étranger n'est pas dépourvue d'intérêt. Tout d'abord, il s'agit d'une expérience culturelle riche, avec la possibilité de devenir réellement bilingue. Mais vous aurez en plus une plus-value certaine sur le marché de l'emploi puisque vous serez mieux préparé à la mobilité internationale qui est de plus en plus imposée par l'évolution des carrières.

#### **Version Espagnole du texte A**

Os ofrecemos una descripción para explicar cómo se organizan los diplomas nacionales en Francia, dentro del marco universitario. Esta organización puede parecer complicada a aquellos que no la conocen, especialmente a los estudiantes extranjeros. Pero, como todas las cosas, os parecerá menos compleja una vez explicada, y sobre todo al cabo de cierto tiempo, una vez estéis integrados dentro del sistema.

De forma general, es necesario saber que los estudios, en las universidades francesas, se distribuyen en tres ciclos:

- Empiezan por una enseñanza pluridisciplinar, de dos años, que os permitirá obtener el *diplôme d'étude universitaire général*, (llamado, corrientemente, el DEUG). Este diploma os proporcionará conocimientos de base y una formación general en campos como las letras, la psicología, la filosofía, las artes, las lenguas extranjeras, etc.

Si no pretendéis realizar unos estudios de larga duración, tenéis la posibilidad de inscribiros en un *diplôme d'étude universitaire de sciences et techniques* (el DEUST) que tiene como objetivo dar a los estudiantes una formación que facilitará su entrada inmediata en la vida activa. Este diploma acoge un número limitado a 35 estudiantes y, teniendo en cuenta que los horarios son cargados, son indispensables una buena motivación y mucho trabajo.

- si vuestra intención es prolongar vuestros estudios, podéis inscribiros en *licence*. Este diploma, que constituye el primer año del segundo ciclo de enseñanza universitaria, proporciona conocimientos más especializados en el campo que habréis abordado en el DEUG. Comporta también la capacidad de enseñar, puesto que es suficiente para entrar en la enseñanza, ya sea como maestro en la escuela primaria o como profesor en colegios y liceos.

- Para avanzar aún más, existe la *maîtrise*, que constituye el segundo año del segundo ciclo. Se trata concretamente, para el estudiante, de efectuar unas prácticas profesionales o de realizar un primer trabajo de investigación que conduce a la elaboración de una memoria al final del año universitario.

Es necesario subrayar que estos diplomas se organizan en torno a varias unidades de enseñanza. Cada una de estas unidades dura un solo semestre y contiene un grupo de contenidos coordinados entre ellos (ya sea en forma de cursos magistrales o de trabajos dirigidos).

Los estudiantes deben seguir la enseñanza en control continuo, es decir, pueden tener varios controles durante el semestre (a los que llamamos parciales). Estas pruebas son obligatorias, pero algunos estudiantes pueden obtener una derogación para participar solamente en el examen final. Es una posibilidad sobre todo si no han podido participar en los parciales por alguna causa de fuerza mayor (naturalmente, en ese caso deben aportar un justificante).

En todos los casos, la validación del aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo en términos de créditos europeos. Dicho de otra forma, se atribuye a cada estudiante un cierto número de créditos en función de las unidades de enseñanza que habrá seguido.

Además, para obtener el DEUG, que está organizado en dos años, es necesario haber obtenido 120 créditos europeos (es decir, 60 créditos por año). La *licence* y la *maîtrise*, que constituyen dos diplomas diferentes dentro del segundo ciclo, representan 60 créditos cada una.

Estos créditos han empezado a utilizarse recientemente en el marco del programa ECTS (en inglés, European credit transfer system; o en español, sistema europeo de transferencia de créditos). Este programa está destinado a facilitar la validación del aprendizaje universitario en el marco de los intercambios europeos. Se trata, en efecto, según J. Lang, ministro de Educación nacional en Francia, (cito palabras textuales) «de extender a todos los países europeos este sistema de créditos transferibles, de manera que el conjunto de unidades de enseñanza y de diplomas obtenidos en una universidad de Europa pueda ser válido en cualquier otra universidad europea».

Existe, pues, en la actualidad, la voluntad de elaborar, a escala europea, un nuevo sistema universitario el objetivo del cual es doble:

- **utilizar los mismos procedimientos en todas las universidades europeas, con la posibilidad de medir y de comparar los resultados académicos**

- y garantizar de esta forma el reconocimiento académico de los estudios en el extranjero, puesto que de ahora en adelante se pueden transferir estos resultados de una institución a otra.

Este programa será necesariamente beneficioso para los estudiantes a largo plazo. Pero debe reconocerse que existen aún a corto plazo dificultades en su puesta en marcha, a partir del momento en que las universidades deben ponerse de acuerdo entre ellas sobre ciertas cuestiones:

- deben, en efecto, producir y difundir regularmente documentos de información (especialmente sobre los estudios que se ofrecen),
- deben también elaborar contratos pedagógicos (entre el establecimiento de origen, el estudiante y el establecimiento de acogida).
- deben intentar armonizar su calendario universitario, y esto es precisamente lo que comporta mayor número de dificultades en este momento.
- y por último, deberían acabar por acercar sus programas.

Este sistema de créditos está basado, por lo tanto, sobre el principio de la confianza recíproca entre las instituciones participantes en el programa, y para ponerlo en marcha será necesario un cierto tiempo. No obstante, es el precio que debe pagarse para fomentar la movilidad de los jóvenes europeos y para llegar a definir, en el futuro, los diplomas europeos.

#### Version texte A en japonais (extrait)

これから、フランスにおける、国立大学の教育課程の構成について、説明いたします。この構成について、御存じない方、特に外国人学生の方々には、一見複雑に思われるかもしれません。しかし、何でもそうであるように、一度説明を聞いて、また、時間を経て組織に慣れてきますと、きっと御理解いただけると思います。

一般に、大学教育は、3つの課程に分けられること、を知る必要があります。

まず、学際的な課程が2年間あり、通常DEUGと呼ばれる、「diplôme d'étude universitaire général」、という学位を、取得することができます。この課程では、文学、心理学、哲学、芸術、外国語、などの分野における基本的な知識や、一般教養に関する講義が行われます。

もし、長期にわたる学業を、お望みでない方には、「diplôme d'étude universitaire sciences et techniques」、DEUST、という選択肢もあり、実社会に、直接結びついた教育に、主眼がおかれます。この課程は、定員が、35人と限られていて、講義時間も多いため、高い学習意欲と、多くの課題をこなすことが必要となります。