Meta Lah
Université de Ljubljana

UDK 811.133.1'33:37.02

LE PROCESSUS DE LA PLANIFICATION LORS DE L'ÉCRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE: LA LANGUE ET LA STRUCTURE

1 INTRODUCTION

En linguistique appliquée et en didactique des langues il y a beaucoup de recherches faites sur la lecture et beaucoup moins sur l'écriture. Plusieurs enquêtes internationales, comme p. ex. I. E. A. Reading Literacy (cf. Warwick et al., 1995, Lafontaine, 1996) analysent les compétences en lecture en langue maternelle des élèves d'environ 30 pays. À notre connaissance il n'y a pas d'étude internationale comparable faite sur les compétences d'expression orale ou écrite, en langue maternelle ou en langue étrangère.

Pourtant, l'expression écrite est l'activité dont on a besoin dans la vie de tous les jours. Même si «écrire reste associé, dans les représentations sociales, à une activité réservée aux professionnels, en particulier aux écrivains, une attention particulière étant accordée à la forme et au style» (Cuq, 2003: 79) et même si les élèves d'aujourd'hui devenus adultes demain n'auront plus de rédactions ou de dissertations à écrire, ils auront quotidiennement besoin de savoir écrire un texte clair, compréhensible et bien structuré (Marquilló Laruy, 1997: 19-20). Écrire en classe de langue contribue au développement d'autres aptitudes, notamment linguistiques, et «pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous son angle général» (Cuq, Gruca, 2002:181).

Dans cet article, nous continuons la recherche sur les types textuels, entamée dans le cadre de la recherche doctorale (Lah, 2004). Cette fois-ci, nous allons nous concentrer sur le processus d'écriture, notamment sur sa première phase: la planification ou le processus rédactionnel. Nous allons observer le côté plus linguistique: l'emploi de la langue et le plan macrostructurel.

2 ECRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Si les experts sont aujourd'hui plus ou moins d'accord que l'expression écrite est une «aptitude qui se travaille» (Shiels, 1996: 236) ou qu'«écrire s'apprend» (Marquillo Laruy, 1997: 20), les élèves ne partagent pas forcément ce point de vue. Pour eux, écrire est surtout un acte de talent ou lié à l'inspiration. Turgeon et Bédard (1997) rapportent l'expérience d'une romancière qui dit que «lorsqu'elle s'adresse aux enfants dans les écoles, ils sont toujours étonnés d'apprendre qu'elle élabore un plan avant d'entreprendre l'écriture d'un roman et que l'inspiration ne lui vient pas par magie».

En langue étrangère, nous avons à faire à un type d'auteurs bien particulier. Les élèves en question peuvent s'appuyer sur leur langue maternelle, ce qui peut être considéré

comme un avantage, (ils ont) «l'avantage d'appuyer l'activité de lecture/écriture sur des savoirs et des procédures en partie déjà disponibles» (Fabre, Cappeau, 1996: 47) ou comme un désavantage «à un degré supérieur de généralité, enseigner le récit en langue étrangère produit un heurt avec le répertoire narratif et discursif propre à la langue maternelle et composante de l'univers symbolique» (Chiss, Filliolet, 1987: 5). Pourtant, en langue étrangère l'expression écrite est l'aptitude qu'on travaille de façon la moins organisée, «il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle» (Cuq, Gruca, 2002: 178).

Dans notre cas, les auteurs des textes sont des élèves de la troisième année de français. En langue maternelle, ils possèdent une capacité d'expression bien développée[1]. Il est donc à supposer qu'en langue étrangère ils n'auront pas de problèmes de planification ou de contenu et que c'est surtout le niveau linguistique (lexique et grammaire) qui va leur poser des problèmes.

Chaque acte d'écriture prémédité[2] comprend plusieurs phases. Turgeon et Bédard (1997) mentionnent la planification, la rédaction et la révision. Harris (2002: 230) divise la première phase en deux parties: rassembler des informations et développer des idées. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (dans la continuation CECR) place la capacité à structurer - le plan du texte - sous la compétence pragmatique et la définit comme «la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée, par exemple: comment est structurée l'information pour réaliser les différentes macro-fonctions (description, narration, argumentation, etc.), comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries, etc., comment est construite une argumentation (dans un débat, une cour de justice, etc.), comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc.» (CECR, 2001: 96).

Selon Vigner (1993: 44), l'acquisition de la compétence de l'écrit exige de l'auteur la maîtrise simultanée d'un grand nombre d'opérations (opérations de macro- et micro-planification, opération de mise en texte, opérations de «haut» et de «bas» niveau selon la tâche, l'intégration de ces opérations les unes par rapport aux autres et la capacité d'automatiser certaines d'entre elles. Il constate que pour écrire en langue étrangère «une grande partie du public d'apprenants ne rencontre pas forcément de difficultés majeures dans les domaines de la planification du message, ses difficultés proviennent beaucoup plus souvent d'une insuffisante maîtrise ou automatisation d'opérations de niveau inférieur, et notamment celles, souvent négligées, qui mettent en relation l'analyse du référent (sélection des informations, point de vue sur le référent) avec un traitement conjoint du langage (sélection du lexique, réaménagements syntaxiques, etc.)» (ibid: 44).

---

[1] En troisième année au plus tard, ils commencent à s'exercer dans l'écriture de ce qu'on appelle «essai», un semblant de dissertation. C'est une tâche d'expression écrite, liée aux oeuvres littéraires étudiées en classe, d'un niveau taxinomique élevé, comportant entre 700 et 1000 mots.

[2] Turgeon et Bédard mentionnent trois façons d'approcher l'acte d'écrire: l'approche du premier jet parfait, la «méthode» de l'inspiration et l'approche de la résolution de problèmes. Nous allons laisser de côté les deux premières approches pour nous concentrer sur la troisième.

Le but de la première phase d'écriture, la planification, est de préparer la rédaction. Sans doute le processus ne sera-t-il pas le même en langue maternelle et en langue étrangère. Si, en langue maternelle, celui qui écrit va se concentrer sur la préparation du contenu et peut-être sur l'organisation de sa rédaction, en langue étrangère il devra aussi préparer le lexique nécessaire à l'écriture. Dans notre cas, le plan idéal aurait donc une double visée: préparer la structure du texte en organisant les idées tout en préparant le lexique pour pouvoir mener à bien la tâche d'écriture. Quant à la forme, les plans pourraient être rédigés comme des organigrammes[3] («l'organigramme fournit aux apprenants du matériel linguistique et les guide quant au contenu et à l'organisation du texte», Shiels, 1996: 254) ou sous une autre forme, mais devraient toutefois contenir une esquisse de la structure et un inventaire du lexique employé par la suite; «d'un avant-texte écrit, inventaire de mots ou trame narrative, dans lequel ils pourraient puiser lors de la rédaction proprement dite de leur texte» (Garcia-Debanc, 1996: 69).

3 PRÉSENTATION DU PROBLÈME

Dans les copies des élèves participant au concours national de langue française[4], nous observons depuis plusieurs années que très peu d'entre eux préparent un plan[5] avant de se lancer dans la rédaction. Jusqu'ici faire un plan n'était pas obligatoire.

Lors du concours 2007, nous avons proposé trois tâches d'écriture de types différents: une narration, une argumentation et une description tout en imposant aux élèves à faire un plan avant l'écriture.

Après la distribution des sujets nous avons fait un bref rappel oral des trois types textuels, en nous appuyant sur la typologie d'Adam (Adam: 1997, Lah, 2004), les élèves connaissant déjà une typologie similaire.

Nous nous sommes proposés d'observer la phase de la planification. Nous nous attendions à une planification sur plusieurs niveaux: la préparation du contenu, du lexique et de la structure. Même s'il est préférable de préparer le plan en langue cible, nous attendions – vu le niveau linguistique des élèves – à lire les plans aussi bien en slovène qu'en français.

Quant à la structure des plans, nous avons prévu une différence de structure entre les types textuels proposés. Il nous semblait que les plans devraient introduire la structure des rédactions et que les macrostructures narrative, descriptive et argumentative devraient être visibles.

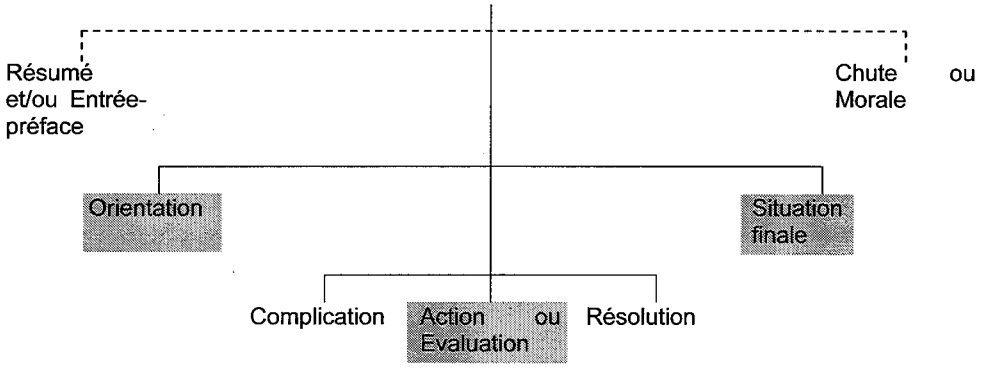
---

[3] On peut aussi l'appeler «schéma heuristique» ou «carte mentale». On recommande aux élèves slovènes d'utiliser ce type d'appui dès les petites classes.

[4] Il s'agit de lycéens de troisième année apprenant le français comme deuxième langue étrangère. Lors du concours ils ont derrière eux environ 300 heures de français (Lah, 2006). Le niveau linguistique de la plupart d'entre eux équivaudrait au niveau A2 selon CECR. Ce niveau devrait être confirmé par des recherches empiriques.

[5] Un très faible pourcentage d'élèves élabore un plan avant de commencer à écrire: en 2004 16 sur 75, en 2005 12 élèves sur 86, en 2006 18 élèves sur 97. Le «plan» pourrait aussi être désigné comme «brouillon»: «Un brouillon est une production préexistant à une autre et qui prépare un écrit considéré comme final.» (Cuq, 2003: 37).

Le schéma de la séquence narrative selon Adam présente 8 parties (entrée et morale sont facultatives):

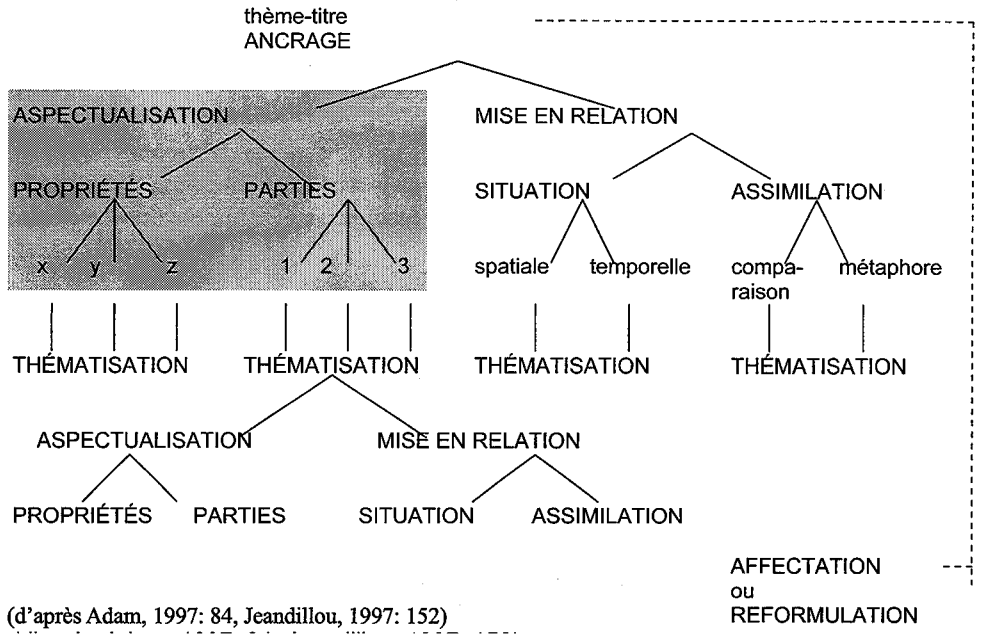


(d'après Adam, 1997: 94)

Dans les plans des élèves, nous nous attendions certes à une structure plus simple, mais qui comporterait néanmoins trois parties, indiquées ci-dessus dans le schéma et que nous pourrions résumer comme:

situation initiale	transformation	situation finale
AVANT	PENDANT	APRES

Le schéma de la description selon Adam ou Jeandillou est le suivant:



(d'après Adam, 1997: 84, Jeandillou, 1997: 152)

Les plans devraient au moins inclure la structure de gauche: aspectualisation, divisée en propriétés et parties.

Le schéma de la séquence argumentative selon Adam:

thèse antérieure	+ données (prémisses)	étayage des inférences	donc probablement →	conclusion
			SAUF SI restriction	
			SEULEMENT SI spécification	

(Adam, 1997: 118)

Nous nous attendions à une structure simplifiée, divisée au moins en trois parties.

présentation du problème	présentation des arguments	conclusion avec prise de position

Dans la recherche mentionnée dans l'introduction (Lah 2004), nous avons constaté que, lors de la lecture, les élèves slovènes reconnaissent mieux la structure des textes narratifs et descriptifs; il nous paraissait donc logique que la structure de ces deux types textuels soit plus visible dans les plans des rédactions.

Les hypothèses de départ étaient les suivantes:
- vu la maîtrise encore insuffisante de la langue cible, les élèves mélangent les deux langues lors du processus rédactionnel,
- le type textuel choisi influence la structure du plan. En lisant, les élèves slovènes reconnaissent mieux la structure narrative et descriptive; ils ont ainsi moins de problèmes à préparer des plans de type narratif et descriptif et la structure de ces deux plans se rapproche plus des schémas textuels présentés.

4 LE RECUEIL DES DONNÉES

Nous avons analysé 80 copies[6]. Les titres proposés étaient les suivants:
- Décrivez une expérience qui vous a fortement marqué(e) – narration;
- Faites le portrait de la personne qui vous fascine le plus – description;
- Pour ou contre le fast-food – argumentation.

Après chacun des sujets figurait la consigne suivante: «Avant l'écriture vous ferez un plan sur une feuille à part. Vous pouvez le faire en slovène ou en français. Vous remettrez aussi bien la rédaction que le plan.»

[6] 96 élèves ont participé au concours en 2007. Pour être sûr que les auteurs des copies aient joui des mêmes conditions, nous avons choisi 80 élèves ayant passé l'épreuve dans une même salle. L'anonymat des candidats est assuré jusqu'à la fin des corrections et n'est révélé qu'à l'annonce des résultats.

Les élèves ont choisi les trois types des rédactions:

description	narration	argumentation
34	20	26

5 ANALYSE DES PLANS

Bien qu'exigeant l'élaboration d'un plan dans la consigne, 5 élèves ont rendu leurs copies sans plan[7].

5.1 Analyse des plans en fonction de la langue employée

Parmi les 75 plans, plus de la moitié est rédigée en langue maternelle (43), 21 sont écrits en français et 11 élèves emploient le mélange des deux langues.

Les plans rédigés en français et en slovène présentent deux cas de figure. Les uns mélangent les langues spontanément, comme dans l'exemple:[8]

Exemple 1[9]

Nika – najboljša prijateljica
- dolge rjave lase, rjave oči, 165, 60 kil, prikupna
- postavna, lepo oblečena
- prijazna, *sensible*, nasmejana
- rada ima čokolado
- rada bi šla na pravo – *une juge*
- *Elle a souvent mal à la tête.* Ima alergijo.
- Nekoliko je *déprimé*
-Je l'admire parce qu'elle a beaucoup d'énergie

Les autres séparent les deux langues:

Exemple 2[10]

Mama: prijazna, nežna, vedno pomaga,
Kako zgleda, kaj občuduje, kaj sovraži,
Elle rit beaucoup,
Elle trouve toujours solution
spirituelle

Deux élèves mélangent les deux langues, mais emploient le français uniquement pour démarquer les différentes parties, ce qui ne les aidera pas à préparer le lexique nécessaire à l'écriture. Dans ces deux cas, les expressions en français semblent inutiles.

---

[7] L'un des candidats a essayé de faire un plan, mais n'y réussissant pas a ajouté la remarque suivante: «Je n'aime pas les plans».

[8] Nous citons les exemples tels quels, sans correction d'erreurs. La lecture des exemples écrits en français pourra donner au lecteur une estimation quant au niveau linguistique des élèves.

[9] Traduction: Nika – meilleure amie/cheveux longs marron, yeux bruns, 165, 60 kilos, jolie/ svelte, bien habillée/ gentille, sensible, aime rire/ aime le chocolat/ aimerait faire des études de droit – *une juge/ Elle a souvent mal à la tête.* Elle a une allergie/ Elle est un peu *déprimé/ Je l'admire…*

[10] Maman: gentille, douce, toujours prête à aider/ quelle est son apparence, ce qu'elle aime, ce qu'elle déteste

Exemple 3[11]

1. Uvod *(l'introduction)* - uvodna poved - predstavitev teme - in pa načrt, kako bom temo argumentirala 2. Jedro *(le développement):* na dva odstavka: *deux paragraphes*: *pour* (za), *contre* (proti) 3. Zaključek *(la conclusion)* - zaključna poved (objektivno) - subjektiven del (moja opredelitev) - mogoče kakšen citat ali pa vprašanje

5.2 Analyse des plans en fonction de la structure

Les plans des trois types se divisent généralement en deux groupes: une partie des élèves prévoit une structure assez formelle; ils divisent leur plan en trois parties: introduction, développement, conclusion et prévoient le contenu de chacune de ces parties. Pour les autres, le plan leur sert à faire une sorte de remue-méninges, rechercher des idées, sans se préoccuper de la structure de la rédaction.

5.2.1 Le type narratif

La moitié des élèves (10) a utilisé l'organisation en trois parties: introduction – développement – conclusion. Les autres n'ont pas préparé le plan en trois parties. On pourrait considérer leurs plans comme un jet d'«idées en vrac». Le schéma narratif de base (situation initiale – transformation – situation finale) apparaît dans moins de la moitié des cas (9). Il est plus souvent employé par ceux qui prévoient une structure introduction-développement-conclusion que par les autres.

Dans le cas suivant:

Exemple 4[12]

Uvod: otroštvo (srečno, morje, izleti, smeh, igre) Jedro: nesreča, bolnica, smrt, TELEFON, vse se spremeni Zaključek: sprememba vrednot, hočem živeti

la structure narrative de base est reconnaissable:
introduction: situation initiale (avant) / développement: transformation (pendant) / conclusion: situation finale (après).

Il en va de même dans l'exemple suivant:

Exemple 5

L'été, le soir / le descent avec le vélo / sans le equipement protective / trop rapid / la roche dans la route / tomber / casser le bras et la jambe / je ne peux plus sauter ou monter dans un arbre

[11] Traduction: 1. Introduction: formule d'introduction/ présentation du thème/ et le plan de l'argumentation, 2. Développement: en deux paragraphes/ 3. Conclusion: phrase de clôture (objectif)/ la partie subjective (mon point de vue), peut-être une citation ou une question

[12] Traduction: Introduction: enfance (heureuse, mer, excursions, rire, jeux)/ Développement: accident, hôpital, mort, TELEPHONE, tout change/ Conclusion: changement de valeurs, je veux vivre

Dans ce cas, les parties soulignées présentent les deux parties culminantes de la narration: *la complication* et *l'action* (voir le schéma).

Dans certains cas, on observe un mélange de deux types textuels, surtout de la narration et de la description. Dans l'exemple:

Exemple 6[13]

Piknik s prijatelji Uvod: ideja o pikniku Jedro: s kolesi Kaj smo jedli, kaj smo pili, kaj smo igrali Potem nekdo umre Pokličemo policijo, vsi v zapor Zaključek: nekdo je priznal Končno doma

la partie soulignée annonce une séquence descriptive qu'on pourrait décrire comme

THEME – TITRE: Pique-nique

ASPECTUALISATION: propriétés: en vélo

Parties: nourriture, boissons, jeux

Dans d'autres cas, la trame narrative n'est pas visible et certains plans annoncent une description, comme celui où l'auteur a décidé de décrire un échange d'élèves:

Exemple 7[14]

Izmenjava: srečanje z drugo kulturo Vse stvari, ki jih izkusiš, če živiš pri družini druge narodnosti Vsa poznanstva, ki jih tako skleneš Vse želje in pričakovanja Veselje za učenje jezika

La description a pour *thème-titre* «Echanges» et ce thème est développé en plusieurs *parties*: tout ce qu'on éprouve, les connaissances qu'on fait, etc.

5.2.2 Le type descriptif

Parmi les 30[15] plans de type descriptif, 11 plans suivent la structure introduction -développement – conclusion. L'exemple suivant:

[13] Traduction: Pique-nique avec les amis: introduction: l'idée du pique-nique, Développement: en vélo, ce que nous avons mangé, ce que nous avons bu, ce à quoi nous avons joué, puis quelqu'un meurt, nous appelons la police, tous en prison, Conclusion: quelqu'un a avoué, de retour à la maison

[14] Traduction: Echange: rencontre d'une autre culture / Tout ce qu'on éprouve en vivant dans une famille d'une autre origine / Toutes les connaissances qu'on fait / Tous les désirs, toutes les attentes / Motivation pour l'apprentissage de la langue

[15] 4 élèves n'ont pas fait de plan.

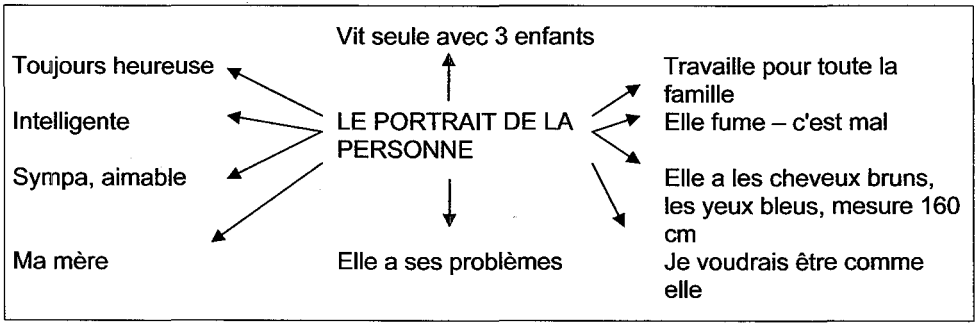
Exemple 8[16]

Uvod: delni opis osebe: majhna, rjave oči, rjavi lasje Jedro: opis karakterja: prijazna, delovna, rada pomaga Zaključek: zakaj jo obožujem – ker hočem biti kot ona

annonce deux séquences descriptives et une séquence explicative en guise de conclusion. La plupart des plans de ce type utilise l'introduction pour introduire la séquence descriptive du développement.

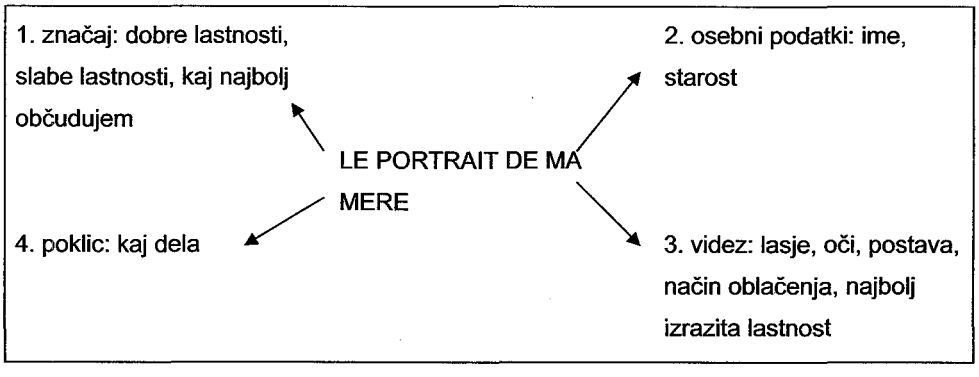
18 plans ne suivent pas cette structure: les élèves essaient de faire un répertoire des qualités de la personne qu'ils aimeraient décrire sans se préoccuper de la division en trois parties. Néanmoins, les plans annoncent un texte descriptif. La plupart des élèves a utilisé la forme de *carte mentale*. Dans certains cas, le plan pourrait être considéré comme une sorte de *remue-méninges*:

Exemple 9



Pour d'autres on peut très bien prévoir la structure du texte:

Exemple 10[17]



[16] Traduction: Introduction: description partielle: petite, yeux marron, cheveux marron. Développement: description de son caractère: aimable, travailleuse, aime aider. Conclusion: pourquoi je l'adore: parce que je veux être comme elle.

[17] Traduction: 1. Caractère: qualités, défauts, ce que j'admire le plus, 2. Informations personnelles: prénom, âge, 3. Apparence: cheveux, yeux, stature, manière de s'habiller, sa plus grande caractéristique, 4. Profession: ce qu'elle fait.

Dans 22 cas, la structure descriptive de base (la partie gauche du schéma) est visible. Rares sont les élèves qui décrivent aussi la situation spatiale ou temporelle, utilisent les comparaisons pour se lancer donc dans la partie «droite» du schéma descriptif présenté.

Un des 30 plans est particulier. Il semblerait que ce ne soit pas un plan rédigé avant l'écriture qui pourrait aider l'auteur à écrire le texte. Le «plan» ressemble à une justification et l'élève l'a probablement rédigé parce qu'il/elle était obligé(e) de le faire:

Exemple 11

Je vais écrire d'une personne que j'admire depuis 10 ans. Je ne veux pas dire son nom ou ce qu'elle fait dans la vie – je vais l'appeler M. M. est peut-être la plus grande dame en Slovénie. Elle porte toujours des vêtements noirs. Je voudrais un jour devenir comme elle. Je vais écrire de cette fascination. En premier lieu je vais décriver M comme je la connais et pour terminer je vais dire pouquoi elle est pour moi si importante.

5.2.3 Le type argumentatif

Les élèves (25[18]) qui ont choisi le troisième titre se répartissent, eux aussi, en deux grands groupes: 12 d'entre eux prévoient l'organisation en trois parties (introduction, développement, conclusion) et vont exposer des arguments pour et contre dans le développement. 12 élèves préparent uniquement des arguments pour et contre. Un plan est difficilement classable dans l'une ou l'autre des catégories mentionnées:

Exemple 12[19]

- pomanjkanje časa - + in – pogledi na sistem hitre hrane - negativne posledice na zdravje ter razlogi za to - zaključek (izraziti upanje za izboljšanje kakovosti hrane)

Pour le plan pour/contre, sans division en parties, nous citerons l'exemple suivant:

Exemple 13:

- C'est quoi fast-food? - Pourquoi je pense que le fast-food est bien: practique, on peut le trouver par tous, de bonne goûte, pas chèr - Pourquoi je suis contre ça? Beaucoup de grosses hommes et femmes, n'est pas santé (ingrédients qui ont beaucoup de sal, de sucre, de grasse)

Deux plans montrent que les élèves ont été préalablement préparé(e)s aux plans du texte argumentatif. Les deux élèves ont d'abord fait un remue-méninges (un/e élève a même utilisé ce mot) pour ensuite trouver les arguments qu'ils/elles ont par la suite classés en deux groupes – pour et contre.

[18] Une rédaction a été rendue sans plan.

[19] Traduction: manque de temps, aspects + et – du système de restauration rapide, conséquences néfastes pour la santé et les raisons, conclusion (exprimer l'espoir que la qualité de la nourriture s'améliore)

Exemple 14[20]*:*

Remue-méninges:		
Nezdrava prehrana	Mladostniki	«če se ti ne da kuhati»
Debelost	Raznovrstna hrana	velike reklame
Zdravje	Hitra priprava	Lepe barve
Amerika	Hitro	Mamljivo
Mc-Donalds	Enostavno	Različni meniji
Hamburgerji	Mc-Drive	Študentje
Pommes-frites	«če nimaš časa»	Take-away

Le plan	
ARGUMENTS POUR	ARGUMENTS CONTRE
A1 HITRO	A1 NEZDRAVO
Ex če nimaš časa	Ex ker je hitro pripravljeno
Ex če si zelo lačen	Ex maščoba
A2 ENOSTAVNO	A2 DEBELOST
Ex take-away	Ex zaradi nezdrave hrane
Ex Mc-drive	Ex zaradi odvisnosti
A3 POVSOD	A3 ODPADKI
Ex nakupovalni centri	Ex ostanki hrane
Ex ob cesti	Ex ves papir, plastenke, itd.

La structure argumentative de base est visible dans tous les cas où les élèves ont prévu l'organisation en trois parties: présentation du problème (introduction), présentation des arguments (développement) et conclusion avec la prise de position (conclusion). Dans les autres cas, on pourrait parler juste d'une présentation des arguments pour ou contre, pas d'une vraie structure argumentative annoncée dans le plan.

Un exemple de bonne planification est l'exemple 3 que l'élève a complété par une liste d'arguments «pour» et «contre». Même si du point de vue de la langue employée ce plan ne semble pas présenter beaucoup d'intérêt, il est très intéressant de par sa structure. De ce point de vue ce plan est parmi les mieux élaborés.

5.3 Analyse: résumé

L'analyse de la langue employée dans les plans a démontré que parmi les 75 plans (5 élèves ont rendu leurs copies sans faire de plan) 43 ont été rédigés en slovène, 21 en français. 11 élèves ont utilisé le mélange des deux langues; deux d'entre eux ont utilisé le français seulement pour démarquer les différentes parties.

Nous pensions que les élèves utiliseraient les plans pour préparer le lexique nécessaire à l'écriture. Dans ce cas le plan idéal serait écrit en français, mais vu le niveau des

[20] Traduction: remue-méninges: nourriture pas saine, obésité, santé. Amérique, Mc-Donalds, Hamburgers, frites, adolescents, nourriture variée, préparation rapide, rapidement, simple, Mc-Drive, «si on n'a pas le temps», «si on n'a pas envie de faire la cuisine», grands panneaux publicitaires, tentant, différents menus, étudiants, take-away. Arguments pour: A1: RAPIDE: si on n'a pas le temps, si on a très faim, A2 SIMPLE: take-away, Mc-Drive, A3 PARTOUT: supermarchés, à côté de la route. Arguments contre: A1 peu sain: parce que c'est préparé rapidement, graisses, A2 obésité: à cause de la nourriture peu saine, à cause de la dépendance, A3 déchets: les restes de nourriture, le papier, les bouteilles en plastique, etc.

élèves, nous nous attendions à des plans présentant un mélange des deux langues. Notre première hypothèse n'est pas confirmée: très peu d'élèves (9[21] des 75) ont rédigé le plan en mélangeant les deux langues, le français et le slovène.

Quant à la structure, les plans des trois types se répartissent en deux grands groupes: pour les types narratif et argumentatif, la moitié des élèves prévoient la rédaction en trois parties, pour le type descriptif environ un tiers a recours à cette structure.

La structure des plans diffère d'un type textuel à l'autre. Pour le type descriptif, la forme utilisée est le plus souvent la carte mentale (si les élèves prévoient la division de la rédaction en trois parties, ils situent la carte mentale dans le développement) et pour le type argumentatif une liste des arguments (dressée en deux colonnes, pour et contre; dans les plans en trois parties située également dans le développement). Ce qui surprend sont les plans élaborés pour le type narratif: on s'attendrait à des plans en trois parties au moins (ces trois parties couvriraient le schéma narratif de base); or seulement la moitié des élèves a utilisé cette structure.

La structure textuelle de base est plus visible dans les plans des rédactions de type descriptif que dans ceux des autres types. Il n'y a pratiquement pas de différence entre le plan narratif (un peu moins de la moitié des élèves emploient la structure narrative dans le plan) et le plan argumentatif (la moitié des plans annonce la structure argumentative).

Notre deuxième hypothèse est donc en partie confirmée: le type textuel dicte la structure des plans. Quant à la structure textuelle, elle est plus visible dans les plans de type descriptif que dans les deux autres cas de figure.

6 CONCLUSION

La recherche a été menée sur un corpus de 80 travaux écrits, rédigés par des élèves slovènes de troisième année de lycée qui ont participé au concours national de langue française. Le nombre des écrits analysés n'est certes statistiquement pas pertinent; mais, une fois de plus, nous nous voyons limités par le nombre d'élèves restreint qui apprennent le français en Slovénie.

Le but de la recherche était d'observer les habitudes des élèves dans la préparation des plans de rédactions. Nous nous sommes limités à deux aspects de la rédaction des plans: observation de la langue employée et influence du type textuel sur la structure des plans.

Rédiger le plan en langue cible est pour les élèves de ce niveau une tâche très difficile. En classe de langue il faudrait les encourager à utiliser le plus possible le français, se servir plus souvent du dictionnaire (vérification de l'orthographe, recherche des synonymes, etc.). En rédigeant le plan en langue étrangère, l'auteur prépare le lexique nécessaire à l'écriture ce qui, par la suite, procure un gain de temps. La majorité des élèves a utilisé la langue maternelle, ce qui les a aidés è élaborer la structure du texte, mais ne les a pas aidés à préparer le lexique.

En analysant les plans en fonction de la structure textuelle employée, nous nous sommes aperçus qu'il n'y avait pas de grande différence entre les trois types proposés, surtout entre le type narratif et le type argumentatif. Même si dans les manuels de français il y a très peu de textes argumentatifs et malgré le fait que lors de la lecture les élèves

[21] Deux des 11 élèves ont utilisé le français seulement pour démarquer les différentes parties, on pourrait donc considérer leurs plans comme étant rédigés en langue maternelle.

slovènes reconnaissent mieux la narration et la description (Lah, 2004: 101), le schéma argumentatif ne leur pose pas plus de problèmes que la narration. On pourrait supposer qu'ils ont appris à utiliser l'argumentation en langue maternelle ou dans d'autres langues étrangères (voir l'exemple 14) ou qu'argumenter est quelque chose de plus ou moins naturel et donc être d'accord avec Boissinot: «la nécessité de savoir exprimer et justifier un point de vue apparaît très tôt, en lien avec la socialisation de l'enfant » (1999: 168).

Lors de l'écriture en langue maternelle ou en langue étrangère, préparer le plan avant de commencer à écrire devrait être quelque chose d'automatique. Si on écrit en langue étrangère, préparer la structure de la rédaction et le lexique nécessaire semble encore plus profitable. Or, dans notre cas, certains élèves ne l'ont pas fait et d'autres ont eu plus de difficultés à préparer le plan qu'à écrire la rédaction (exemple 11), ce qui est paradoxal. En classe de langue, un entraînement régulier à la préparation des plans des différents types de texte pourrait sans doute aider les élèves à comprendre que bien écrire n'est pas (uniquement) une capacité innée, mais une compétence qui se travaille et qu'on peut améliorer.

Bibliographie

ADAM, J.-M. (1997): *Les textes – types et prototypes*. Paris: Nathan/HER.

BOISSINOT, A. (1999): *Les textes argumentatifs*. Toulouse: Bertrand Lacoste CRDP Midi-Pyrénées.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (2001). Paris: Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier.

CHISS, J.-L., FILLIOLET, J. (1987): *La typologie des discours*. In Langue française N° 74, pp. 3–9.

CUQ, J.-P. (éd.) (2003): *Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

FABRE, Cl., CAPPEAU, P. (1996): *Pour une dynamique de l'apprentissage: Lecture/Ecriture/Réécritures*. In: Études de linguistique appliquée N° 101, pp. 46-59.

GARCIA-DEBANC, Cl. (1996): *Tâches d'écriture et processus rédactionnels*. In: Études de linguistique appliquée N° 101, pp. 60-72.

HARRIS, V. et al. (2002): *Aider les apprenants à apprendre*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

JEANDILLOU, J.-F. (1997): *L'analyse textuelle*. Paris: Armand Colin.

LAFONTAINE, D. (1996): *Performances en lecture et contexte éducatif*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

LAH, M. (2006): *Pisna kompetenca pri tujem jeziku: primer slovenskih dijakov francoščine,* in Vestnik 40, N° 1 - 2, pp. 23-34.

LAH, M. (2004): *Le type et l'authenticité du texte et leur influence sur la compréhension,* in Linguistica XLIV, pp. 89-104.

MARQUILLÓ LARRUY, M. (1997): *Écritures et textes d'aujourd'hui: mutations ou continuités*. V: Écritures et textes d'aujourd'hui, Cahiers du français contemporain, pp. 9-26.

SHIELS, J. (1996): *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

TURGEON, J., BEDARD, D. (1997): *Modèles cognitifs de l'acte d'écrire*. In Vie pédagogique, N° 107. http://basesext.sdm.qc.ca/viepedag/recherche.asp, *lu le 10/3/2007*.

VIGNER, G. (1993): *Écriture et savoir*. In: Des pratiques de l'écrit. Paris: Hachette, pp. 39-53.

WARWICK, B. E., GRADIŠAR, A., LAPAJNE, Z. (1995): *Kako berejo učenci po svetu in pri nas?* Nova Gorica: Educa.

Povzetek

PROCES NAČRTOVANJA PRI PISANJU V TUJEM JEZIKU: JEZIK IN STRUKTURA

Predmet pričujočega članka je proces načrtovanja pri pisanju v tujem jeziku. Avtorica nadaljuje z raziskovanjem vpliva tipa besedila na razumevanje in tvorjenje besedila.

Pri tvorjenju besedila v tujem jeziku ima načrtovanje pomembno vlogo; s konceptnim listom bi si moral pisec besedila - dijak pripraviti vsaj dve stvari: potrebno besedišče (v pomoč bi bil zlasti konceptni list pisan v ciljnem jeziku) in osnutek zgradbe besedila, ki ga namerava tvoriti. Zgradba besedila je odvisna tudi od besedilnega tipa, ki ga tvorcu besedila narekuje naslov.

Avtorica izhaja iz korpusa 80 konceptnih listov, ki so jih v okviru državnega tekmovanja v znanju francoščine izdelali dijaki 3. letnika gimnazije – na naslove, ki so uvajali besedila treh različnih tipov: pripovedi, opise in utemeljevanja (sheme besedilnih tipov avtorica povzema po Adamu, 1997). Pri analizi sta zlasti izpostavljena dva vidika načrtovanja: uporabljeni jezik in struktura besedila, ki bo tvorjeno na osnovi konceptnega lista.

Delovni hipotezi sta naslednji:

- zaradi nezadostnega znanja francoščine je pričakovati konceptne liste v mešanici francoščine in materinščine,
- tip besedila vpliva na strukturo koncepta. Glede na to, da pri branju dijaki bolje razpoznavajo pripovedi in opise, je shema teh dveh besedilnih tipov v konceptnih listih bolj očitna kot pri utemeljevanju.

Analiza konceptnih listov pokaže, da je večina konceptnih listov pisana v materinščini in prva hipoteza ni potrjena. Tip besedila vpliva na zgradbo koncepta, saj dijaki, glede na naslov, uporabljajo različne načine načrtovanja. Besedilna zgradba je najbolj očitna pri konceptnih listih, pisanih na naslov opisnega tipa; naslov utemeljevalnega tipa pa pri načrtovanju ne povzroča več težav kot naslov pripovednega tipa. Druga hipoteza je torej delno potrjena.

Avtorica sklene z ugotovitvijo, da je treba pri pisanju v razredu bolj vztrajati na procesu načrtovanja in pripravi konceptnega lista, ki lahko piscu pomaga pri učinkovitejšem tvorjenju besedila in mu prihrani čas.