

Didactiser un fait divers dans les cours de production écrite en français



Havva Özçelebi

Université d'Uludağ, Bursa, Turquie
havvaozcelebi@uludag.edu.tr

Reçu le 02-05-2014 / 04-06-2014 / Accepté le 15-10-2014

Résumé

Les documents authentiques font l'objet des discussions depuis des années. À notre tour, dans cette étude, nous présentons l'exploitation d'un fait divers en tant que document authentique dans les cours de production écrite en première de licence avec des apprenants du département de Français Langue Étrangère à Université Uludağ (Bursa). Nous avons choisi le fait divers car il a une structure dont la séquence textuelle dominante est la narration. Bien que nos apprenants connaissent le genre narratif en langue maternelle, ils ont des difficultés au niveau des transferts de leurs connaissances en français. Le fait divers permet de réviser la structure du récit (récit au sens le plus large) ainsi que les informations qui devraient s'y trouver. Ce qui permet aux apprenants de réviser leurs pratiques narratives en français afin de les ajuster en fonction de leurs nouvelles connaissances.

Mots-clés: Enseignement du FLE, production écrite, documents authentiques, fait divers, pratique de classe

Üçüncü sayfa gazete haberinin Fransızca yazma becerisi dersinde kullanımı

Özet

Özgün metinler uzun yıllardan beri çeşitli araştırmaların konusu olmuştur. Biz de bu çalışmamızda, özgün metin olarak bir üçüncü sayfa haber metninin Uludağ Üniversitesi'nin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalının lisans düzeyindeki birinci sınıf öğrencileriyle bir sınıf içi uygulamasını sunmaktayız. Üçüncü sayfa haber metnini seçtik çünkü bu tür metinler ağırlıklı olarak anlatı metin türü yapısına sahiptirler. Öğrencilerimiz ise, anadilde anlatı metin türünü bilmelerine rağmen, bilgilerini Fransızcaya aktarırken zorlukları vardır. Üçüncü sayfa haber metinleri de anlatı metin türü yapısının ve orada bulunması gerek bilgilerin gözden geçirilmesine olarak sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin yeni bilgiler ışığında Fransızca yazılmış anlatı metinlerin gözden geçirerek gerekli ayarlamaları yapmalarına fırsat vermektedir.

Anahtar sözcükler: Fransızca öğretimi, yazma becerisi, özgün metinler, 3.sayfa haber metni, sınıf içi uygulama

Using news item in French writing skill course

Abstract

Authentic documents are the subject of discussion for years. In the this study, we present using a news item as authentic document in the course of writing skill with

learners in first year of French Language Department at Uludağ University (Bursa). We chose news item because it has a narrative structure. Although our learners know the narrative genre in the native language, they have difficulty in transfers of their knowledge in French. News item allows learners to study the structure of the story as well as information that should be there. This allows learners to revise their narrative practices in French in order to adjust them based on their new knowledge.

Keywords: French Language teaching, writing skill, authentic documents, news item, classroom practice

Introduction

Développer les compétences de production orale et écrite préoccupe tous les enseignants étant donné que « *la production, surtout orale, est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante* » (Courtillon, 2003 : 63). De plus, la production « *est ressentie par l'enseignant comme l'aspect le plus difficile de sa tâche* » (*ibid.*) et pourtant, elle n'est pas directement liée à ses capacités. Dans la production, ce qui importe, c'est surtout l'effort déployé par l'apprenant pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. La quantité de l'effort peut varier en fonction de la motivation de l'apprenant, de l'intérêt accordé aux sujets abordés, etc.

Les compétences de production orale et écrite sont des compétences dans lesquelles les futurs enseignants de FLE devraient être performants car ils formeraient à leur tour leurs apprenants. Pendant leur formation, deux formations sont suivies en parallèle ; (1) l'apprentissage du français (les apprenants inscrits dans le département apprennent le français en préparatoire), et (2) la formation professionnelle. Lors de l'enseignement/apprentissage du français les manuels de FLE sont privilégiés puisque ces manuels facilitent d'une part les tâches des enseignants, et d'autre part, ils sont élaborés selon une progression et des objectifs appropriés. Néanmoins, les manuels actuels de FLE privilégient en général la compréhension et production orale(s), et même si la compréhension et production écrite(s) y sont abordées, la production écrite reste limitée. C'est pourquoi faute d'exemples suffisants ou de sujets de productions, on éprouve très fréquemment le besoin de recourir à d'autres documents pour varier les sujets mais aussi afin de pouvoir enrichir le vocabulaire en présentant des structures variées. Pour diversifier les supports pour la production écrite, la meilleure façon de compléter ces activités, c'est d'utiliser des documents authentiques. D'abord, parce qu'ils constituent une ressource inépuisable et variée et ensuite, ils offrent la possibilité d'exposer les apprenants aux diversités linguistiques et culturelles ainsi qu'aux diverses situations de communication. En effet, il est incontestable que « *le document authentique (écrit, sonore, vidéo) permet de travailler sur une mise en relation des énoncés produits avec les conditions de production ; on effectue dès lors un travail non seulement sur les aspects linguistiques mais sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages*

sociaux » (Bérard, 1991 : 51). L'emploi de ce genre de documents permet aux apprenants de constater que les connaissances apprises dans les cours de langue (les règles grammaticales, les stratégies de lectures ou d'écoute, etc.) sont utiles aussi bien pour la compréhension des textes que lors de leurs essais de réemploi.

Compte tenu des discussions réalisées, les articles et textes consacrés aux documents authentiques, nous nous limiterons dans la présente étude à évoquer quelques études consacrées au sujet. Puis, nous nous orienterons vers le fait divers et sa structure, qui font l'objet d'études intensives ces dernières années. Et à la fin, nous envisageons de présenter une exploitation de fait divers dans les cours de production écrite avec les apprenants turcs en première année de licence.

1. Les documents authentiques et l'autonomie de l'apprenant

Les « documents authentiques » ont vu le jour au sein de la méthodologie SGAV et ont atteint leurs apogées avec l'approche communicative, mais ils gardent encore leur importance depuis les années 1970. Lors des débats sur le Niveau 2, il était projeté de mettre l'apprenant le plus souvent possible en « contact d'un discours qui ne lui était pas d'abord destiné mais qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones » (Coste, 1970 : 88), appelés depuis lors textes authentiques car ils ne sont pas préparés « à des fins d'enseignement du français langue étrangère » (*ibid.*). Appelés aussi des « documents bruts ou sociaux » (Cuq, 2003 : 29), en didactique de langues étrangères ces documents désignent « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle » (Gallison, Coste, 1976 : 59).

Depuis, diverses discussions ont été tenues sur ces documents et sur leur intégration dans les cours de langue étrangère ; Qu'est-ce qu'un document authentique ? Document authentique vs document didactisé vs document fabriqué ? Quel type de document (sonore, écrit, vidéo) choisir ? A quel moment l'introduire dans une classe de langue et comment l'exploiter ? ... Cuq et Gruca (2005 : 427-440), présentant un bref historique du terme document authentique dans l'enseignement des langues étrangères depuis 1970, exposent leurs principes méthodologiques et proposent des réponses aux questions similaires. Cependant, on ne cesse de s'interroger davantage sur leur utilité, sur leurs avantages et leurs inconvénients¹.

Ainsi s'impose la question « pourquoi traiter encore une fois de plus le sujet de documents authentiques ? » alors que les discussions le concernant durent depuis près de cinquante ans ? La raison en est simple : l'Internet. L'Internet, étant un moyen et

une ressource magnifiques, permet aux apprenants de langue étrangère de travailler hors de classe devant l'ordinateur et en autonomie, et offre énormément de possibilités. Les apprenants, désireux d'apprendre vite et de s'améliorer, peuvent profiter de nombreux sites² qui proposent l'apprentissage d'une et/ou de plusieurs langues. Des sites des manuels de français³ proposent des activités en ligne. Ces activités concernent la grammaire, la compréhension orale, la phonétique, le vocabulaire et la compréhension écrite, mais il n'y a pas d'activités qui visent la production orale et/ou écrite ; il en est de même pour des sites tels que celui de *Bonjour de France* ou des éditions entrefilet⁴ qui ne proposent pas non plus d'activités de productions orales ou écrites.

A part ces sites, comme le précise Gerbault, « aujourd'hui, de plus en plus de journaux, de stations de radio et de télévision ont créé leurs propres sites Internet auxquels on peut accéder gratuitement. [Ainsi] les occasions de contact avec les langues utilisées dans de véritables situations de communication se multiplient rapidement » (2006 : 220). Grâce aux sites Internet des journaux, de radio et de télévision, les apprenants ont non seulement accès aux documents authentiques mais également aux documents pédagogiques que certains sites créent à partir de leurs émissions, pour l'apprentissage du français. A titre d'exemple, nous pouvons citer tv5⁵ et *Radio France Internationale*⁶. TV5 propose plusieurs fiches pédagogiques pour les professeurs, dont les apprenants peuvent se servir également, pour toutes les compétences à partir des séquences vidéo, alors que la *Radio France Internationale* propose des activités plutôt centrées sur la compréhension orale. Bref, il est bien évident que dans ce genre d'environnements informatisés « l'ordinateur excelle comme outil pour le développement des compétences de lecture et de compréhension orale » (Gerbault, 2006 : 220).

Par contre, ces « environnements informatisés d'apprentissage de langue sont relativement peu performants en ce qui concerne l'interaction utilisateur-machine pour la production écrite et orale » (Gerbault, 2006 : 220). Or, ce dont les apprenants ont le plus besoin, surtout lorsqu'ils apprennent le français, c'est d'abord de pouvoir parler et puis écrire. Mais ce besoin est retenu et retardé par certaines craintes car « *s'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne fait surgir chez beaucoup de personnes des craintes justifiées de ne pas pouvoir s'exprimer assez précisément et de ne pas être compris, risque de maladresses, accent imparfait, manque de fluidité, etc., les ecueils sont nombreux* » (Gerbault, 2006 : 218). Et écrire se réalise dans une situation différée pendant laquelle l'apprenant a la possibilité de réviser ses connaissances grammaticales, consulter un dictionnaire, réfléchir à ses expressions ou revenir et réviser ses phrases. Écrire des phrases est « *une activité purement scolaire, transitoire, qui ne saurait être le but de l'acquisition de la compétence écrite* » (Courtyllon, 2003 : 74). Par contre écrire un texte « *suppose qu'on connaisse les règles d'organisation du genre de texte produit* » (*ibid.*), des règles qui ne sont pas toujours présentées dans un

manuel. De plus, la plupart des productions en français sont dominées par la présence des traces de la culture et de la pensée de la langue maternelle. La diminution et l'effacement de ces traces demandent des efforts considérables de la part de l'apprenant et de la part de l'enseignant. Dans ces environnements informatisés, les apprenants peuvent vérifier leur compréhension, qu'elle soit orale ou écrite, néanmoins évaluer les productions n'est pas aussi facile. Par ailleurs, il est indéniable que, grâce à Internet, les apprenants de langue étrangère ont la chance sans même avoir à subir une « *odeur d'archives* » (Coste, 1970 : 90), car, au début, cela constituait un inconvénient majeur de l'emploi des documents authentiques dans la classe de langue.

En tant que professeur, nous devons présenter l'utilité et les bénéfices des documents authentiques en les introduisant dans la classe dès le début de l'apprentissage/enseignement du français et en montrant leurs exploitations afin d'encourager les apprenants à consulter ces documents authentiques car cela peut avoir plusieurs effets sur eux. D'une part, grâce à ces documents, les apprenants auront « *un accès direct à la vision du monde des locuteurs natifs* » (Gerbault, 2006 : 221), et d'autre part ils auront un impact sur leur motivation et leur autonomie. Pouvoir comprendre un document qui ne leur est pas destiné, constitue pour les apprenants une « *récompense* » et un « *réconfort* » (Coste, 1970 : 89). Et en développant dans la classe de langue « *des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif « apprendre à apprendre » est aussi important que le contenu des documents* » (Bérard, 1991 : 51). Ainsi, les apprenants auront la possibilité de constater que tout ce qu'ils apprennent dans les cours de langue ou bien dans les cours de formation professionnelle trouve une place dans la communication réelle orale ou écrite.

Alors, s'impose la question *Quel document pour quelle compétence ?*

2. Le fait divers

Dans le but de travailler et développer la compétence narrative des apprenants dans les cours d'expression écrite, nous avons choisi les faits divers en tant que document authentique, car ces textes présentent l'occasion d'aborder le texte narratif de différents points de vue et fournissent un vocabulaire riche et varié même si ce n'est que majoritairement du vocabulaire de la délinquance.

Le fait divers en tant que pratique journalistique apparaît avec *la Gazette* de Théodore Renaudot en 1631 en France, il fait des progrès avec l'imprimerie mais son vrai essor et sa stabilisation se fait avec la presse moderne. Ainsi, en 1863 on voit l'apparition du *Petit Journal* qui en 1932 arrive à 1600 000 exemplaire par jour

(Chevalier, 2010 : 86). Celui-ci est suivi par *Le Figaro* qui avait joué un rôle important dans le développement du fait divers, et à partir des années 1900 par *Le Petit Parisien*, *le Matin* et *Le Journal*. La révolution dans le développement du fait divers se fait avec l'hebdomadaire *Détective*, qui est sous l'influence des faits divers américains, et par la publication des photos américaines, « *sa vision du fait divers et aussi sa technique (...)* apportent un sang nouveau » (Chevalier, 2010 : 86-87).

Le fait divers est un genre qui a su capturer l'attention des lecteurs depuis son apparition. Chevalier dans son œuvre *La splendeur et misère des faits divers*⁷ présente comment les faits divers peuvent séduire les lecteurs et les dégoûter de ces petits événements considérés parfois comme des faits insignifiants et des faits sans importance mais qui peuvent avoir des impacts politiques, sociaux, etc... A travers diverses anecdotes, il nous est présenté également comment un fait ordinaire de crime devient un scandale politique. De plus, le fait divers n'avait pas seulement séduit le lecteur ordinaire mais il avait été également une source d'inspiration pour plusieurs auteurs tels que Victor Hugo pour *Les Misérables*, Alexandre Dumas pour *Le Comte de Monte-Cristo*, Stendhal pour *Le Rouge et le Noir*, Balzac, Maupassant, etc.

Aujourd'hui, le fait divers, comparé aux autres genres de la presse, est présent partout et « *contamine* » *d'autres domaines*. Dans la presse écrite « *l'on peut parler à son propos d'une véritable invasion péritextuelle (...), il se promène aussi de titre en chapeau et d'intertitres jusque dans le corps du texte* » (Dubied, 2001). Il est présent non seulement dans la presse écrite mais aussi à la radio et à la télévision. Surtout la télévision a une part considérable dans l'augmentation de la « *folie* » des faits divers. D'après une recherche de l'INA Stat, le nombre des faits divers a augmenté dans les journaux télévisés en 2012 et « *avec 6% de l'offre totale, [ils] occupent la 7^{ème} place des rubriques* » (INA Stat, 2013 : 2) avec les 2510 sujets abordés et dont le nombre est passé de 3 à 5 faits divers par jour en dix ans. Il n'est pas seulement présent dans les journaux télévisés mais existent aussi des émissions consacrées aux faits divers. À titre d'exemple, nous pouvons citer l'émission de la chaîne *W9 Enquêtes criminelles*⁸ et une émission turque diffusée sur la chaîne *Cine5* nommée *3.Sayfa*. Les faits divers sont présents non seulement dans des œuvres littéraires mais également au cinéma dont l'exemple frappant est le *Titanic* de James Cameron (Dubied, 2001). Il est cependant étonnant de découvrir qu'il était un genre longtemps « *méprisé* »⁹ par les chercheurs et lecteurs et considéré comme un genre ayant des fonctions négatives (Deleu, 2005 : 8 & 14). Néanmoins, depuis au moins une dizaine d'années on constate une augmentation du nombre de travaux portant sur le fait divers.

Lits dans un de ses articles, à la suite de ses observations auprès des étudiants ressortissant « *d'Espagne, du Portugal, d'Afrique francophone et de divers pays latino-américains* » (Lits, 2001), faisant DEA en communication, montre que le fait divers est

un genre dont la transposition d'une culture à l'autre est difficile. A la suite de ses observations, il s'est avéré que les étudiants en question, bien qu'ils connaissent les médias, ne connaissaient pas le terme « fait divers ». Il résume ses observations de la manière suivante :

« *cette méconnaissance de la notion de fait divers n'est en effet pas liée à une incompréhension linguistique, mais à la non-existence de la catégorie elle-même dans le champ culturel de plusieurs étudiants. Cette absence terminologique se justifie essentiellement pour deux raisons. Soit parce que les événements classés dans la rubrique des faits divers en Francophonie sont insérés ailleurs dans un *rubriquetage plus large, soit parce que ces événements, souvent de type criminel (petite délinquance, accidents de circulation, violence urbaine...), se retrouvent dans des pages qui ne sont pas rubriquées. Alors qu'en France, les pages sont presque toujours surmontées d'un titre générique, en Grande-Bretagne, c'est plus rarement le cas.* » (Lits, 2001).*

Après cette constatation, Lits compare la traduction du terme « fait divers » en anglais, en espagnol, en italien, en allemand et néerlandais. Il observe que dans ces langues ce terme ne renvoie pas au même domaine qu'en français et il aboutit aux conclusions suivantes :

- le fait divers ne revoit pas à l'événement mais à la manière de traiter l'information,
- chaque pays a sa propre organisation des journaux et des rubriques, c'est pourquoi les faits divers se trouvent dans des pages ou rubriques différentes par rapport à la presse francophone,
- et les faits divers varient d'une culture à l'autre (Lits, 2001).

Ces données montrent que le fait divers est un genre propre aux médias francophones et un genre dont la transposition est particulièrement difficile au niveau culturel. Tel est le cas du crime d'honneur, par exemple, qui fait partie de la culture anatolienne ainsi que de la culture asiatique, mais qui demeure encore un fait peu ordinaire pour la culture occidentale.

2.1. La définition du fait divers

Le fait divers en tant que pratique journalistique est observé, comme nous l'avons précisé ci-dessus, au XVI^e siècle mais l'appellation elle-même apparaît seulement dans les années 1830. Ce terme avait changé de forme : de « fait divers » à « faits divers » ou à « faits-divers » pour se stabiliser vers la fin du même siècle. Même si la pratique journalistique du fait date de longtemps, cela n'empêche pas le manque d'une définition bien précise.

Dans les dictionnaires et encyclopédies, on trouve des définitions semblables mais

qui ne le déterminent pas suffisamment le terme. Dans le *Grand Larousse Universel* (1989), on observe la présence de l'expression « fait divers » en tant qu'entrée qui désigne « 1. Événement sans portée générale qui appartient à la vie quotidienne. 2. Rubrique de presse comportant des informations sans portée générale, relatives à des faits quotidiens dans les domaines les plus variés (accidents, infractions, etc.) (*au pl.*) ». Dans le *Petit Robert* (1998) l'expression est absente comme entrée mais elle y figure sous l'entrée « divers », comme « *les événements du jour (ayant trait aux accidents, délits, crimes) sans lien entre eux, faisant l'objet d'une rubrique dans les médias* ». Selon ces définitions, l'expression désigne à la fois la rubrique et l'événement dont la classification est impossible. C'est pourquoi, d'après Barthes

« (...) le fait divers (...) procéderait d'un classement de l'inclassable, il serait le rebut inorganisé des nouvelles informes ; son essence serait privative, il ne commencerait d'exister que là où le monde cesse d'être nommé, soumis à un catalogue connu (politique, économique, guerres, spectacles, sciences, etc.) ; en un mot, ce serait une information monstrueuse, analogue à tous les faits exceptionnels ou insignifiants, bref anormales, que l'on classe d'ordinaire pudiquement sous la rubrique des *Varia* (...) » (Barthes, 1964 : 188).

Ou encore, le fait divers « *c'est le disparate, le composite, l'hétérogène, ce qui échappe à tout classement (...). Le divers, c'est le marché aux puces de l'histoire dont le principal intérêt est qu'on y trouve et qu'on en ramène n'importe quoi* » (Chevalier, 2010 : 50-51). Bref, c'est un terme qui couvre non seulement ce qui est « *inclassable* » mais il est également un terme à multiples visages. Dans la presse actuelle, c'est un terme qui est « *très présent, opératoire, le terme semble prendre un malin plaisir à se promener de tête en bas de page, et à brouiller du même coup les pistes menant à sa définition et à son classement...* » (Dubied, 2001). En effet, le terme de *fait divers* désigne aujourd'hui à la fois

- le genre médiatique, qui est le fait divers lui-même,
- la rubrique, et dans ce cas placé en tête d'un groupe d'articles, le fait divers réunit plusieurs petits articles à thèmes divers,
- la rubrique d'en tête d'une page ; dans ce cas, il fonctionne comme une rubrique mais plus large que la précédente,
- et finalement, le titre d'un journal ou d'un magazine (Dubied, 2001), comme par exemple *Faits Divers à la Une*, qui est un magazine bimestriel, ou encore un journal numérique <http://www.faitsdivers.org>.

2.2. La structure du fait divers

La structure du fait divers est à la fois simple et complexe, car cela varie en fonction de la longueur du texte, et il est possible de l'aborder sous trois aspects différents. Tout d'abord, la structure peut être analysée en fonction de son organisation textuelle.

Selon cette organisation, la majorité des faits divers présente une *structure canonique* : une structure composée d'une *ouverture* (présentation ou résumé), d'un *noyau narratif* et d'une *clôture* (Adam, 1999 : 178-179 ; Petitjean, 1987, 79-81 ; Revaz, 1997 : 22-23). L'*ouverture* est le résumé de l'événement et dans cette partie on trouve les réponses des questions *Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?*. Le temps verbal dominant est le passé composé, mais la présence du présent et de l'imparfait est aussi possible. Dans le *noyau narratif*, le fait est raconté de façon chronologique et il est dominé par la présence du passé composé, du plus-que-parfait et de l'imparfait qui sont souvent accompagnés de divers marqueurs temporels. Dans cette partie, on arrive à trouver les réponses des questions *Comment ? et Pourquoi ?*. De plus, en fonction de la longueur du fait divers, on peut y observer plusieurs temps verbaux dus aux propos des témoins ou des autorités interrogés. La *clôture*, qui est souvent au présent et au passé composé, expose les *conséquences* et/ou les *dégâts*, l'état des victimes, etc. d'un ton « *subjectif* où peuvent intervenir le jugement, l'évaluation, les impressions de celui qui écrit » (Adam, 1999 : 179).

Ensuite, compte tenu de la structure précédente et des informations que les faits divers contiennent, la structure du fait divers est considérée par Barthes comme « *une structure fermée* », car

« (...) le fait divers (...) est une information totale, ou plus exactement, immanente ; il contient en soi tout son savoir : point besoin de connaître rien du monde pour consommer un fait divers ; il ne renvoie formellement à rien d'autre qu'à lui-même ; (...) au niveau de la lecture, tout est donné dans un fait divers ; ses circonstances, ses causes, son passé, son issue ; sans durée et sans contexte, il constitue un être immédiat, total, qui ne renvoie, du moins formellement, à rien d'implicite ; c'est en cela qu'il s'apparente à la nouvelle et au conte, et non plus au roman. C'est son immanence qui définit le fait divers » (Barthes, 1964 : 189).

Le fait divers est donc un genre « informativement auto-suffisant » (Petitjean, 1987 : 84) puisqu'il contient les réponses des questions *qui ? à qui ? avec qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ? comment ? les conséquences, etc.* Cependant, il existe aussi des faits divers « *dont la structure est ouverte* » (*ibid.*). Dans ce cas, bien que la plupart des informations soient présentes dans le texte, il reste également des points non clarifiés parfois sur l'« *identité de la victime, celle des meurtriers, les mobiles de ces derniers...* » (*ibid.*), des enquêtes en cours, des témoins à interroger, etc. Et au fur et

à mesure que les points obscurs s'éclaircissent, de nouvelles publications sont réalisées afin d'apporter des détails sur ces points des faits. Tel en est le cas de l'avion de *Malaysia Airlines* disparu avec ses 239 passagers depuis bientôt deux mois¹⁰. Et ce fait encore non éclairci, qui est devenu aujourd'hui un mystère¹¹, constitue un bel exemple récent pour la structure ouverte des faits divers.

Et finalement, la structure du fait divers peut être étudiée en fonction de son organisation textuelle et énonciative. Comme le souligne Petitjean, la structure du fait divers

« est doublement hétérogène. Énonciativement d'abord, car il est rapporté souvent par une pluralité de « voix » et « hésite » entre un repérage déictique et un repérage anaphorique. Textuellement ensuite, dans la mesure où, dominé par une structuration narrative qui implique actions, descriptions, dialogues et commentaires, le fait divers n'est pas dépourvu d'enjeux explicatifs et argumentatifs (directs ou indirects) » (Petitjean, 1987 : 73-74).

Du point de vue énonciatif, le journaliste, en tant qu'énonciateur et auteur du fait divers, n'est jamais présent dans son discours bien qu'il soit spatio-temporellement bien précis. Sauf dans certaines situations dans lesquelles il se désigne par « nous », qui, selon le contexte, peut désigner une entité collective ou un individu ; soit il est désigné comme « *notre correspondant* » ou soit il marque sa présence par sa signature à la fin du texte. Cependant, le texte d'un fait divers peut être riche en déictique personnel ; ceci est dû à paroles rapportées des tiers tels que les témoins, les forces de l'ordre, les juges, les médecins, etc... Leurs présences dans le texte sont marquées par un nom propre, par un pronom, par une paraphrase ou par une description, par un modalisateur ou par des guillemets.

Du point de vue textuel, « *le fait divers est une construction séquentielle hétérogène* » (Petitjean, 1987 : 89), dans laquelle est présent le narratif, le descriptif et l'argumentatif. Considéré comme un texte informatif « *le fait divers raconte un événement perçu dans la conscience des producteurs et des récepteurs comme anormal ou extraordinaire. Aussi le chroniqueur peut-il être tenté de l'expliquer* » (Petitjean, 1987 : 85). Dans ce dernier cas, la séquence descriptive intervient pour présenter les personnages principaux du fait divers et pour apporter une explication sur les circonstances du fait. Il est à noter que c'est notamment les descriptions des personnages principaux qui sont intéressantes car

« les descriptions de la victime et de ses agresseurs révèlent l'existence de deux axiologies. L'une, positive, organise la présentation de la victime au moyen des traits figuratifs suivants: retraite, richesse, dignité, volonté... Positivité qui, par métonymie, s'étend à la villa et à la ville tout entière. Les qualifications font système: la ville est « belle », la ville est « paisible », l'octogénaire vit « dignement », sa volonté

est « extraordinaire ». Quant aux désignations de la victime, elles sont neutres ou empreintes de respectabilité : « Jean Thuillieux », « l'octogénaire », « un vieil homme », « le vieux monsieur », « Monsieur Jean ». L'autre, négative, préfigure, comme on l'a vu, les désignations des agresseurs (« tortionnaires », « gangsters », « barbares »...). Négativité d'autant mieux mise en relief que le système de valeurs des agresseurs (mode de vie, intentions...) est complètement occulté au profit des références morales et sociales de la victime » (Petitjean, 1987 : 87).

Ces descriptions sont des descriptions stéréotypées mais qui suscitent des émotions et le sentiment d'insécurité chez les lecteurs. Toutefois, elles méritent d'être analysées dans les cours de production écrite dans le but de présenter la progression thématique et les reprises désignant un même personnage, un même objet, un même endroit, etc.

3. Le fait divers dans le FLE et la production écrite

Le fait divers est utilisé dans l'enseignement du FLE depuis longtemps. Moirand (1979) et Cicurel (1990) proposent diverses exploitations pédagogiques d'abord sur la lecture et ensuite sur l'écriture car celles-ci sont « des activités qui ne s'opposent pas ; bien au contraire, elles s'enrichissent l'une l'autre et contribuent à développer chez l'apprenant des stratégies d'apprentissage complémentaires, indispensables à la mise en place d'une compétence de communication en langue étrangère » (Moirand, 1979 : 163). Donc, c'est le « rapport dynamique de complémentarité » (Coste, 1970 : 88) qui contribue le plus aux développements des compétences écrites.

Conformément à ce lien de complémentarité, le fait divers, qui est un genre à dominante narrative, constitue une sorte de récit que l'on peut exploiter facilement dans les cours de FLE. Bien qu'ils relatent généralement des événements malheureux¹², les sujets des faits divers présentent une grande variété. Leur étude en classe permet de réviser et d'automatiser certains temps verbaux et d'enrichir le vocabulaire. Par ailleurs, ayant une structure textuellement et énonciativement hétérogène, il fournit diverses ressources pour l'étude de l'organisation textuelle (récit, description...) et les connaissances linguistiques (nominalisation, discours rapporté, passif...).

4. L'exploitation pédagogique d'un fait divers dans les cours de production écrite

Nous exploitons régulièrement depuis environs 2010 les faits divers en tant que document authentique dans les cours de production écrite pour développer la capacité narrative des apprenants. Ils nous permettent de réviser la structure du récit dans son sens le plus large (situation initiale, le déroulement de l'action et la situation finale), de réviser les temps verbaux, de travailler sur la progression thématique par l'intermédiaire des reprises nominales, pronominales, etc. Le cours de production écrite est un

cours de trois heures par semaine. C'est la raison pour laquelle nous consacrons au moins quatre semaines pour le travail avec les faits divers dans le but de sensibiliser le plus possible les apprenants à la structure narrative car bien qu'ils la connaissent en langue maternelle, les transferts en français restent relativement limités. Implicitement, le travail sur les faits divers contribue aussi à l'apprentissage lexical.

Nous avons exploité le fait divers intitulé *500 000 euros de bijoux volés : trois suspects arrêtés dans l'Hérault*¹³ pendant les années scolaires 2010/2011, 2011/2012 et 2011/2013 avec des étudiants turcophones de première année en licence qui avaient atteint le niveau A2/B1. Nous l'avons utilisé dans des années successives comme un document écrit et puis le texte avec sa photo. Le plan du texte était supposé connu par les apprenants car les vols dans les bijouteries existent aussi dans notre pays « *les récits de « vols » ne diffèrent pas d'une langue à l'autre* » (Cicurel, 1990 : 135). Même à un certain degré, le vocabulaire est familier aux apprenants. Et nos objectifs étaient :

- écrire un fait divers, afin de travailler le texte narratif,
- décrire les protagonistes afin d'introduire la description dans le récit,
- rapporter des événements de façon chronologique et réviser les temps verbaux,
- rapporter les conséquences d'un fait,
- travailler le vocabulaire de la délinquance, ici le vol.

Lorsque nous l'avons exploité la première fois, nous l'avons considéré comme un document écrit narratif. Avant d'arriver à la phase de production, nous avons appliqué diverses techniques de lecture et nous avons profité de la partie « *pour lire le texte narratif* » de Cuq et Gruca (2005 : 173-174), car comme nous l'avons préalablement précisé, la lecture et la production sont des activités complémentaires. Voici les étapes effectuées :

I. La pré-lecture

Nous avons utilisé cette étape afin de mobiliser les connaissances des apprenants aux différents niveaux.

1. D'abord d'identifier le sujet et animer le vocabulaire concernant le sujet ;
2. Ensuite faire des hypothèses sur les types textuels présents dans ce genre ;
3. Faire des hypothèses sur la structure du texte.

II. La lecture

Après avoir lu intégralement le texte et expliqué les mots, nous avons adopté d'abord la lecture sélective dans le but de trouver les informations essentielles sur le fait. Les apprenants avaient pour tâche de trouver les réponses des questions suivantes qui permettaient de comprendre le fait divers sans entrer en détail.

1. Qui sont les personnages ? Quels sont leurs rôles ?
2. Que s'est-il passé ?
3. Quand et où ?
4. Comment et par quel moyen le délit a été commis ?
5. Quelle en était la raison ?
6. Quels sont les conséquences, les dégâts, l'état des victimes ?

Ensuite, nous avons procédé à un travail plus détaillé, même parfois un peu difficile pour leur niveau.

1. Travailler le vocabulaire. Demander de trouver le vocabulaire appartenant aux mêmes champs lexicaux (*braquage-braqueur-braquer-voler ; déférer au parquet-une information judiciaire*, etc.).

2. Travailler les reprises nominales et pronominales afin de trouver les différentes désignations des personnages et de leurs descriptions, des objets, des lieux (*trois suspects-trois hommes-Français-ils... ; la bijouterie-la boutique*).

3. Travailler sur la structure du fait divers. Observer l'*ouverture* et relever les informations présentes dans cette partie ainsi que les temps verbaux utilisés. Analyser le *noyau narratif* pour établir la chronologie des actions et relever les temps verbaux utilisés. Examiner la *clôture* pour identifier les informations et les temps verbaux qui y figurent.

III. La préparation à la production et la production écrite

Une fois les lectures faites et les analyses sur la compréhension du texte réalisées, nous avons travaillé encore une fois afin de trouver le vocabulaire et les expressions que l'on pourrait utiliser pendant la rédaction. Les raisons en sont diverses : rappeler le vocabulaire déjà appris ; trouver des synonymes afin d'élargir le vocabulaire, etc. Trouver des expressions et des structures susceptibles d'être utilisées lors de la production. Ainsi, on essaie de trouver les « *manières de dire* » en français et diminuer l'influence de la langue maternelle dans les productions en français car la plupart des étudiants ont tendance à penser en langue maternelle et à traduire leurs idées en français. Par conséquent, leurs productions sont plaines de « *manières de dire turques* » mais écrites en français.

Cette phase est suivie par la phase de la lecture de la consigne et de la préparation d'un plan établi à partir des questions *qui ? avec qui ? quoi ? quand ? où ?... et en écrivant brièvement les réponses*. Et après ces préparations, les apprenants, seul(e) ou en groupe, écrivent leur propre texte ; cette phase étant suivie par celle de correction des productions en classe.

6. Conclusion et propositions

Travailler le texte narratif avec le fait divers a plusieurs apports aux apprenants. Pendant les cours, nous avons observé des améliorations aux niveaux de structure et d'information dans les productions des apprenants. Auparavant, lorsque l'on demandait aux apprenants de raconter une histoire, on n'arrivait pas à trouver toutes les informations nécessaires dans leurs productions ou bien elles étaient dispersées accidentellement tout au long de la production. De plus, leurs copies étaient pleines de pronoms personnels qui s'amalgamaient et leurs identifications posaient des problèmes, et par conséquent, cet amalgame influait sur la cohérence de la production.

Après avoir travaillé sur des faits divers, nous avons constaté que la plupart des apprenants essayaient de respecter la structure du fait divers en racontant l'histoire ; de dépenser également des efforts pour varier les pronoms personnels par des descriptions nominales, démonstratifs, possessifs, etc... dans le but de nommer différemment la victime ou le(s) coupable(s) (criminel, bandit, meurtrier, etc.), car même si les étudiants connaissaient le vocabulaire, ils se contentaient d'utiliser seulement les pronoms personnels ; et d'insérer des phrases descriptives dans l'histoire qui permettent de ralentir le rythme des verbes d'action qui se succédaient.

Finalement, avec les faits divers, il est possible de travailler de diverses façons sur les différentes particularités de la langue. Par exemple,

- En montrant la photo d'un fait divers, on peut demander aux apprenants de trouver le vocabulaire nécessaire et de raconter le fait. Après la correction, on peut distribuer aux apprenants le texte original, leur demander de le lire et de comparer le texte avec leurs productions afin d'analyser les différences au niveau structurel du texte ainsi qu'au niveau des structures phrastiques.

- Il est également possible de travailler sur les différentes versions d'un même événement tirées de plusieurs sources, comparer les textes, analyser la chronologie du fait, les descriptions des personnages et le vocabulaire utilisé...

- Aux niveaux B1+/B2 avec des faits divers plus longs et plus compliqués, il est possible de travailler sur les diverses formes du discours rapporté ; sur la valeur du conditionnel dans les discours rapportés ; sur l'auteur/narrateur et son point de vue.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle : des genres, des discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Barthes, R. 1964. « La structure de faits divers », *Essais critiques*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bérard, E. 1991. *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- Chevalier, L. 2010. *Splendeurs et misères du fait divers*. Paris: Perrin.
- Cicurel, F. 1991. *Lecture interactive en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Courtyllon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Coste, D. 1970. « Textes et documents authentiques au Niveau 2 », *Français dans le monde*, no 73, p. 88-94.
- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International / Asdifle.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
- Dubied, A., 2001. « Invasion péritextuelle et contaminations médiatiques », *Semen*, 13. URL : <http://semen.revues.org/2633> (consulté le 06.06.2013).
- Deleu, Ch., 2005. « Introduction », *Les Cahiers du journalisme*, no 14. URL : <http://www.cahiers-dujournalisme.net/cdj/pdf/14/intro.pdf> (consulté le 27.06.2013).
- Galisson, R. et Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gerbault, J. 2006. « De l'utopie de Babel à la réalité des environnements informatisés : autonomie et intercompréhension », *Mélanges CRAPEL*, no 28, p. 213-223. URL : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16_GERBAULT.pdf (consulté le 13.02.2014).
- INA STAT, 2013. « Les faits divers dans les JT : toujours plus », *La baromètre thématique des journaux télévisés*, no 30. URL : http://www.inatheeque.fr/medias/inatheeque_fr/publications_evenements/ina_stat/INASTAT_30.pdf (consulté le 17.03.2014).
- Lits, M., 2001. « Le fait divers : un genre strictement francophone ? », *Semen*, 13. URL : <http://semen.revues.org/2628> (consulté le 27.06.2013).
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.
- Petitjean, A., 1987. « Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle », *Langue Française*, no 74, p. 73-96. Doi: 10.3406/lfr.1987.6436.
- Révaz, F. 1997. « Le récit dans la presse écrite », *Pratiques*, no 94. Metz: Cresef, 19-33.

Notes

1. Aujourd'hui, nous avons plusieurs publications sur les documents authentiques, sur leurs didactisations et leurs exploitations, et particulièrement sur les expériences de classe publiées selon le public, le niveau, le texte employé, etc. On peut citer *Documents authentiques écrits* (1998, CLE International) de Michel Boiron et Christian Rodier, qui sont des fiches pédagogiques photocopiables préparées à partir des documents authentiques selon des niveaux ; le numéro 2 de *Synergies Canada* (2010, GERFLINT), consacré aux documents authentiques ; l'ouvrage tout récent de Alex Boulton et Henry Tyne *Les documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues* (2014, Éditions Didier). Et il y a aussi plusieurs articles sur Internet.
2. tels que <http://www.busuu.com>, <http://livo-mocha.com>, etc. [consultés le 01.05.2014].
3. <http://www.didieraccord.com>, <http://www.didierbravo.com> [consultés le 01.05.2014].
4. <http://www.bonjourdefrance.com> et <http://editions-entrefilet.fr/pages/fr/accueil/accueil-bien-dire.php> [consultés le 01.05.2014].
5. www.tv5.org [consulté le 01.05.2014].
6. www.rfi.fr. [consulté le 01.05.2014].
7. Cette œuvre est en fait les notes de l'auteur de son cours sur l'histoire du fait divers donné au

Collège de France en 1981. L'édition de ces notes est réalisée par Emilio Luque.

8. *Enquêtes criminelles* est une émission diffusée depuis octobre 2008 et présentée par Sidonie Bonnet :

http://www.w9.fr/emission-enquetes_criminelles_le_magazine_des_faits_divers/ [consultée le 11.04.2014], et l'émission 3. *Sayfa* est présentée par Emrah Çakmak.

http://www.cine5.com.tr/programlar/emrah_cakmak.html [consultée le 11.04.2014].

9. Sans oublier les plus grands contributeurs à l'étude des faits divers, Roland Barthes et le texte « Structure du fait divers » dans *Essais critiques* (1964), Georges Auclair et son œuvre *Le Mana quotidien. Structures et fonctions de la chronique des faits divers* (1970), mais également Marc Lits et Anne Dubied et leur œuvre *Le fait divers* (1999), Anne Dubied sur *Les dits et les scènes du fait divers* (2004). Le numéro 14 de la revue *Les Cahiers du journalisme* (2005) est consacré aux faits divers. Il existe aussi plusieurs œuvres sur les faits divers en littératures.

10. Un avion de la compagnie aérienne Malaysia Airlines qui effectuait un vol entre Kuala Lumpur et Pékin a disparu le 8 mars 2014. Depuis ce jour, l'avion et ses passagers restent introuvables. Pour plus de détail : http://fr.wikipedia.org/wiki/Vol_370_Malaysia_Airlines [consulté le 01.05.2014].

11. Le mystère est l'une des caractéristiques des faits divers que nous n'avons pas abordée dans cette présente étude mais c'est le mystère ou le mystérieux qui attire le plus les lecteurs.

12. Toujours selon la recherche de l'INA Stat parmi 2510 faits divers passés à la télévision seulement 113 sujets rapportent une bonne nouvelle ou un événement heureux.

13. Journal *Le Parisien*, 5 février 2009, [en ligne] : <http://www.leparisien.fr/faits-divers/500-000-euros-de-bijoux-voles-trois-suspects-arretes-dans-l-herault-05-02-2009-400189.php> [consulté le 01.05.2014].